

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO



De la filosofía digital a la sociedad del videojuego. Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales

Coordinadores
Guillermo Paredes-Otero
Nuria Sánchez-Gey Valenzuela



De la filosofía digital a la sociedad del videojuego. Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales

DE LA FILOSOFÍA DIGITAL A LA SOCIEDAD DEL VIDEO-JUEGO. LITERATURA, PENSAMIENTO Y GAMIFICACIÓN EN LA ERA DE LAS REDES SOCIALES

Coordinadores

GUILLERMO PAREDES-OTERO
NURIA SÁNCHEZ-GEY VALENZUELA



2021

DE LA FILOSOFÍA DIGITAL A LA SOCIEDAD DEL VIDEO-JUEGO.
LITERATURA, PENSAMIENTO Y GAMIFICACIÓN EN LA ERA
DE LAS REDES SOCIALES

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

Madrid - 2021

N.º 11 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-561-6

ÍNDICE

SECCIÓN II

LENGUAS, LITERATURAS Y APRENDIZAJES EN LÍNEA DENTRO Y FUERA DEL AULA

'DE LA FILOSOFÍA DIGITAL A LA SOCIEDAD DEL VIDEOJUEGO. LITERATURA, PENSAMIENTO Y GAMIFICACIÓN EN LA ERA DE LAS REDES SOCIALES'

Quizás parezca una obviedad decir que los últimos tiempos la sociedad ha cambiado radicalmente. Pero tal vez no lo sea tanto si nos paramos a analizar cuáles son los aspectos que han sufrido las modificaciones más significativas. La importancia que han adquirido Internet, las redes sociales y, en definitiva todo lo que lleve incorporado el adjetivo 'digital' ha transformado nuestro día a día. Hemos dejado en muchas situaciones de ser sujetos pasivos y pasado a ser sujetos activos, de consumidores a productores, todo gracias a los avances en las tecnologías de la información y la comunicación. Además, si algo ha demostrado la pandemia del Covid-19, contexto en el que se elaborada el libro que el lector tiene ante sí, es la facilidad que ha tenido el ser humano de aceptar estas transformaciones en su vida cotidiana cuando la situación así lo requería.

En este libro se recogen tres ámbitos en los que las transformaciones están siendo muy sustanciales. Se trata de la filosofía, la lengua y la literatura y el sector del videojuego. ¿Qué tiene en común materias tan dispares? Coinciden en los cambios que están sufriendo por el avance tecnológico.

El contenido está organizado cronológicamente, empezando por el aspecto más clásico; la filosofía, continuando por las lenguas y literaturas, y, por último y más actual, los videojuegos.

En la primera sección titulada 'Filosofía, pensamiento y comunicación: de los presocráticos a YouTube' encontramos las investigaciones sobre filosofía. Este bloque lo componen trabajos muy diversos que unen el concepto clásico de los mitos griegos, en el que se encuentra una forma originaria de comunicar y de explicar la realidad para darle sentido, y el mito de la modernidad, que engendra una nueva explicación posmoderna. Frente al carácter unificador de los inicios de la filosofía constata una ruptura con la realidad. Así se introduce nuevos conceptos de 'verdad', 'razón', 'esencia', etc.

En la sociedad de la cultura de masas, el periodismo de masas y la política de masas se configura un mundo en el que, tras el auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el contenido de lo que se dice pasa a un segundo plano en favor de la forma, del cómo se dice. En las TIC reside, por tanto, uno de las mayores fuerzas de la postmodernidad. Comunicar es poder, informar (siempre que dicha información tenga seguidores) es poder. En este contexto, la figura del *influencer* y el *instagramer* es, por tanto, una figura de poder. Una figura capaz de conseguir que la gente consuma, piense y, lo más importante, hable como ella. Por eso en esta parte se incluyen diferentes investigaciones en las que se reflexiona en torno al desarrollo de la comunicación y sus implicaciones filosóficas, desde la versión clásica del orador hasta las figuras actuales de los *youtubers* e *influencers* como vectores relevantes en la configuración de la conversación pública.

En la segunda parte de esta obra, 'Lenguas, literaturas y aprendizajes en línea dentro y fuera del aula' encontramos distintos ejemplos sobre cómo la creciente digitalización y la mezcla de las prácticas y modos de comunicación también han cambiado no solo las lenguas y literaturas, sino que han afectado a su forma de aprenderlas. Por tanto, los cambios se han producido dentro y fuera del aula. Esto ha hecho que los docentes hayan incluido en las clases tecnología digitales que ha servido para unir los cambios de las lenguas y literaturas fuera de las

aulas y opciones para acercar la realidad académica en los distintos niveles educativos a estas nuevas formas fórmulas lingüísticas y literarias.

Entre los ejemplos más destacados de esta práctica multimodal encontramos los *booktubers* y *booktrailers* (o contadores de obras literarias en formato auiovisual), los clubes de lectura en las redes sociales, el uso de Instagram, TikTok, los *podcast*, las habilidades transmedia, ente otros. Asimismo, se analiza el papel que las plataformas digitales, las redes sociales o las aplicaciones móviles están teniendo en la enseñanza de lenguas extrajeras. Entre ellas, el inglés, alemán, chino, italiano e incluso, el catalán. Todos estos son alternativas para aproximar la realidad académica formal en todos los niveles educativos a estas nuevas prácticas lingüísticas y literarias. Este diálogo pretende que la educación lingüística y literaria represente un espacio de vanguardia que fomente un aprendizaje comunicativo, significativo y situado que dé cuenta de cómo somos, pensamos y nos expresamos hoy.

La tercera y última parte de esta obra se titula 'La sociedad del videojuego. Nuevos retos y oportunidades para el ciudadano digital'. A lo largo de los 19 capítulos que la componen puede comprobarse cómo el ocio interactivo ha dejado de ser un fenómeno puramente lúdico para estar intrínsecamente ligado a numerosos ámbitos de la sociedad. En este bloque se estudian propuestas videolúdicas que aumentan el protagonismo social y económico de la mujer; el género ciberpunk desde el punto de vista de la representación en la obra de CD Projekt Red, *Cyberpunk 2077*; las posibilidades de persuasión y cambios de opinión con el título *Tell Me Why* (Dontnod Entertainment); o el fenómeno transmedia surgido a raíz de los videojuegos de la saga *Little Nightmares* (Tarsier Studios) permitiendo nuevas formas de inmersión y empatía con las problemáticas representadas.

También está presente un apartado con la relación entre los videojuegos y el Covid-19. El lector podrá ver las claves que llevaron al título *Animal Crossing: New Horizons* (Nintendo) a ser considerado 'juego de la pandemia'; cómo las asociaciones españolas de videojuegos se han visto afectadas por el confinamiento y las medidas sanitarias de la

llamada 'nueva normalidad' tanto en sus labores de comunicación como en sus actividades; así como el aumento del número de investigaciones sobre el uso del videojuego, desde que se decretó el estado de alarma; o el uso de *Kahoot* para aumentar el dinamismo de los eventos españoles por streaming.

Por su parte, el apartado de gamificación incluye estudios desde la importancia del género *shooter* para mejorar las funciones ejecutivas, hasta el uso del videojuego en diferentes grupos de edad y tipología de estudios, como clases de inglés hasta asignaturas universitarias; y su uso para concienciar sobre el acoso escolar y el ciberacoso, o potenciar el reconocimiento emocional.

Finalmente, este bloque aborda otras cuestiones como los mensajes que emiten los influences a través de YouTube y Twitch; la importancia de los eSports a nivel económico y empresarial; los *newsgames* y su potencial ludonarrativo; una propuesta de paradigmas en torno a la narrativa y a la interacción en tiempo real, y las tendencias que de ellas se derivan; y una revisión sistemática de la literatura publicada hasta la fecha sobre las implicaciones éticas de los videojuegos.

En definitiva, el lector encontrará en 'De la filosofía digital a la sociedad del videojuego. Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales' que ámbitos que podrían parecer imperturbables como la filosofía, la literatura o el videojuego, no lo son en absoluto. Están sujetas a los cambios y tendencias digitales ofreciendo nuevas formas de uso sin que necesariamente pierdan la esencia por la que surgieron, pero sí dan origen a que nuevos públicos se acerquen a ellas. No por nada vivimos en un mundo hiperconectado y todo está al alcance de un clic.

GUILLERMO PAREDES-OTERO
(Universidad de Sevilla)

NURIA SÁNCHEZ-GEY VALENZUELA
Centro Universitario San Isidoro (Universidad Pablo de Olavide)

SECCIÓN I

FILOSOFÍA, PENSAMIENTO Y COMUNICACIÓN: DE LOS PRESOCRÁTICOS A YOUTUBE

EL AUTISMO COGNITIVO
EN LA CAVERNA VIRTUAL

DR. JAVIER HORACIO CONTRERAS OROZCO
Universidad Autónoma de Chihuahua

DR. MANUEL ARMANDO ARANA NAVA
Universidad Autónoma de Chihuahua

DRA. IRMA PEREA HENZE
Universidad Autónoma de Chihuahua

1. INTRODUCCIÓN

La alegoría de la caverna ideada por el filósofo griego Platón (427-347 a.C.), a pesar de los siglos que han pasado, no deja de sorprender por la actualidad y referencia para tratar de entender el nivel cognitivo de la opinión y las apariencias que en la actualidad se han impuesto para suplir a la realidad.

La teoría del conocimiento parte, justamente, de la cuna de la filosofía occidental, donde dieron el paso del mito al logo y del conocimiento básico a través de los sentidos a los métodos racionales de abstracción. Es la forma en que la humanidad ha ido migrando del estatus y capacidad cognitiva del homo sapiens al homo videns, del homo digitalis al homo twitter.

El recorrido de la caverna platónica a la caverna virtual nos plantea que la peor esclavitud es nuestra propia ignorancia como lo insistía Sócrates; que la obscuridad cavernosa del antro en el que nos cobijamos y pertrechamos como si fuera el lugar mejor y más seguro, al final de cuentas nos impide salir a la luz del conocimiento y la sabiduría, nos mantiene en la confusión y engaño de las imágenes. En tiempos de Platón no había medios electrónicos, impresos y mucho menos internet, pero si la estructura de una opinión contrastante con el conocimiento.

Hoy, en pleno siglo XXI, como un gran ciclo en la historia y lamentablemente en los procesos cognitivos, en un ecosistema mediático, en la era de la tecnología y de la llamada sociedad de la información y comunicación, de nuevo estamos en una caverna virtual, donde las opiniones, datos e información circulan a través de dispositivos electrónicos que como en la antigua Grecia, nos mantiene los ojos tapados, nos suple la realidad por la percepción, la opinión por la razón, la imagen por la verdad, y la verdad por la posverdad.

Aram Aharonian (2017) habla de la integración vertical de proveedores de servicios de comunicación con compañías que producen contenido, la llegada directa de los contenidos a los dispositivos móviles, la transnacionalización de la comunicación y sus cortocircuitos con los medios hegemónicos locales, los temas de la vigilancias, manipulación, transparencia y gobernanza en internet, el ruido en las redes y el video como formato a reinar en los próximos años.

Una de las premisas sobre la cual se fundamentará la hipótesis de esta ponencia es el efecto que han tenido las redes sociales sobre la verdad, que consideramos nos ha entrampado en un ambiente de incredulidad, desconfianza y relativismo que nos conduce a un autismo cognitivo, donde ya no sabemos ni nos interesa qué es verdadero o falso y a una depresión relativista, donde nos da lo mismo decir que lo blanco es negro y lo negro es blanco o como quiera o le acomode a cada uno.

La metáfora de la caverna de Platón se reedita y actualiza en plena posmodernidad por la incursión de las redes sociales, que han impactado no solo en la nueva forma de autocomunicación de masas (Castell, 2009) sino en la banalización de la verdad (Contreras, 2020) en una estructura con mayor alcance que la televisión, anterior prototipo de la caverna platónica, y a una nueva forma de alterar o desviar el conocimiento a un autismo.

El objetivo de esta ponencia es analizar, a la luz de la actual caverna virtual o según Marshall McLuhan, una pecera mediática, cómo una herramienta tecnológica ha ido modificando la estructura vertical y unidireccional de la caverna natural a una comunicación horizontal, donde las redes han globalizado actividades y operaciones, noticias e

informaciones, pero definitivamente, están incorporadas a las cadenas del conocimiento y de la verdad.

Para la teoría del conocimiento y la filosofía de la ciencia, las redes plantean varios dilemas cognitivos por la accesibilidad e inclusión en las redes sociales que lejos de convertirse en la figura de un ágora virtual, para fortalecer la democracia y la participación ciudadana, han dañado seriamente formas de conocer, confundiendo la doxá con la ciencia, las apariencias con la realidad y esa caverna virtual es ahora el imperio de la opinocracia.

A la comunicación horizontal propiciada por las redes sociales y con una saturación de información y datos que distraen y se pierden en lo esencial, aunado al autismo cognitivo analizamos el surgimiento de una nueva clase de usuarios, diametralmente opuestos a la de los medios convencionales, que, con su horizontalidad, producen y consumen contenidos al mismo tiempo en una caverna virtual que identificamos como YouTube.

2. SENTIDOS SIN RAZÓN

Según Contreras (2002), es más fácil que se quede grabada en nuestra mente una imagen del mundo que nos rodea a que tengamos presente en la memoria una serie de conceptos o ideas con el orden que la cultura nos ha enseñado a lo largo de generaciones. Leemos de izquierda a derecha, tenemos un orden lógico para acomodar ideas o argumentos, codificamos los mensajes de tal manera que al receptor le es fácil descifrarlos con las normas preestablecidas dentro de la sociedad.

La redacción de los medios impresos se basa en una serie de reglas lógicas del razonamiento, tanto en la sintaxis ortográfica para leer y escribir los mensajes como en un principio de orden: se inicia con lo más importante y, a medida que se va redactando o leyendo, va descendiendo el interés común o la importancia asignada al mensaje. Esto es; de lo más a lo menos importante, como si se tratara de una pirámide invertida.

Esa ha sido una de las premisas de la cultura lecto-escritora que había caracterizado a la humanidad. La lectura es una de las bases de la racionalidad porque mantiene "enaceitadas" varias funciones del cerebro, que nos permiten abstraer la realidad, relacionar e imaginar. El camino del texto a la imagen, aunque ha sido largo desde la Galaxia Gutenberg al imperio de la imagen de la televisión principalmente, la cultura digital aceleró de manera impresionante la captación y cooptación de la realidad, modificando el área cognitiva y para muchos, que nos ha llevado a una involución biológica (Cansino, 2012).

Parece que estamos ante el divorcio de la forma y el contenido: el mundo de la imagen y del ícono se abre paso en los esquemas o modelos de comunicación, creando nuevos paradigmas de conocer y ver a nuestro rededor. Para los estudiosos de la teoría del conocimiento es alarmante que se desplacen las formas clásicas de adquirir conocimientos como los sentidos, la experiencia, el raciocinio y el propio método científico para arribar a la era de la imagen en la que únicamente por el sentido de la vista se aporten datos, códigos y percepciones a la mente humana.

Esta época del pensamiento visual nos ha transportado al pensamiento virtual. La acción de ver la imagen y la de leer el texto se han trastocado o invertido, de tal manera que la nueva cultura de aprendizaje está basada en leer las imágenes, como sucede en la publicidad y ver los textos, esto es, repasar de manera rápida y veloz nuestra mente y nuestra concentración por los conceptos o ideas a las que anteriormente dedicábamos una atención especial. Unos dicen que es la nueva dinámica de la vida, otros que es la pereza mental con la que nacen las nuevas generaciones. Unos más la justifican con la gastada frase de que una imagen vale más que mil palabras.

3. DE LO VISUAL A LO VIRTUAL

La metáfora de la caverna de Platón planteaba de manera explícita la esclavitud de las apariencias, la ignorancia por las opiniones y la posibilidad de llegar a conocer la verdad a través de la idea y la razón. Nuestra caverna virtual nos ubica en una nueva forma de conocer,

ciertamente, así como en habilidades y desempeños tecnológicos y sofisticados que nos dan acceso a un conocimiento diferente, inmediato, global y de enlace por el hipertexto, que debería representarnos un avance cuantitativo y cualitativo.

El problema es que el salto a lo virtual, si no lo sometemos a la racionalidad, nos puede representar un salto al vacío. Y muestra de ello es que las redes sociales han anidado a los modernos sofistas que las usan como detonadores de rumores, falsedades, engaños y "verdades" alternativas que son las nuevas cadenas de la caverna platónica.

Hablar de un autismo cognitivo es estar distraídos con las novedades de la tecnología digital, del consumismo voraz y agresivo, con las comodidades que nos otorga los dispositivos modernos y el adormecimiento de la imagen colorida, móvil y virtual. Es la distracción del conocimiento. Entre la caverna original de Platón a la virtual, hemos pasado del pensar al estar donde hay una disputa entre el saber y el poder, entre el ser y el sentir.

El conocimiento (Innerarity, 2011) más que un medio para saber es un instrumento para convivir. Su función más importante no consiste en reflejar una supuesta verdad objetiva, adecuando nuestras percepciones a la realidad exterior, sino en convertirse en el dispositivo más poderosos a la hora de configurar un espacio democrático de vida común entre los seres humanos. Le adjudica problemas de voluntad, de falta de decisión o de inmoralidad que también deberíamos de considerar como fracasos cognoscitivos o que tienen su origen en una organización deficiente del conocimiento desde el punto de vista de su legitimidad democrática.

Desde la perspectiva filosófica, el conocimiento (Sanguineti, 2005) es una actividad humana que, madurando en sucesivos niveles, va al encuentro de la realidad ontológica y la sensibilidad se integra con el pensamiento y da al cerebro un papel instrumental en los procesos cognitivos.

El homo sapiens se fue sustentando en el conocimiento de los sentidos y empírico, en el filosófico y racional hasta depurar el método científico.

El conocimiento humano ha sido ascendente a partir de un conocimiento sensorial basado en la sensación, percepción y representación a un nivel superior de conocimiento lógico desde el concepto, pasando por el juicio para llegar al razonamiento.

Los humanos conocemos por un proceso de atención que es simultáneo, secuencial y planificado y ahí se va conformando la cultura lecto-escritora que incorpora lenguajes y códigos. El mundo digital ha representado un cambio antropomórfico porque incluye precisamente un nuevo lenguaje -el binario- que fue supliendo gradualmente el anterior mundo análogo.

Ese nuevo lenguaje nos ha cambiado, somos otros (Bacher, 2009) y los medios y herramientas digitales han dejado huella profunda en la forma de conocer, en los procesos educativos y pedagógicos, y por lo tanto en estilo de vida, valores y virtudes adaptados a la era digital.

La televisión, en ese cambio profundo, ha aportado uno de los principales costos de tal manera, que se puede sostener que la imagen ha transformado al homo sapiens, lo ha convertido en un "perro ovejero ideológico" según Sartori en su diseño-denuncia del homo videns. La caverna platónica, sin duda, es ahora la televisión porque ahí radica la fuerza de la imagen supliendo a las palabras. Las tecnologías digitales, como YouTube a base de imagen primordialmente, transportan a las redes la fuerza de la imagen donde no se necesita el pensar ahora es el ver.

La caverna virtual nos puede ampliar o limitar la capacidad cognoscitiva según el uso que le demos. Mientras la sigamos conservando como caverna estaremos sentidos a la imagen y las apariencias, sin la posibilidad de acceder a la luz del conocimiento. Si sólo seguimos conservando el nivel de la imagen, corremos el riesgo de perder la capacidad simbólica y caer en una atrofia cultural.

4. COMUNICACIÓN EN LA ERA DIGITAL

La intencionalidad de la comunicación se ha seguido conservando desde el modelo de Aristóteles, quien fue muy claro al señalar la falta

de neutralidad en el proceso de transmitir del emisor al receptor un mensaje. Esa intencionalidad es la persuasión, que como seducción de la lengua va corriendo por el rio de emociones del hombre con la aspiración de llegar a la razón por los argumentos sólidos y firmes de la argumentación.

La comunicación en la era digital se ha transformado de un proceso unidireccional y vertical a una horizontalidad y bidireccionalidad donde los emisores y receptores se confunden e intercambian en igualdad de circunstancias sus contenidos. El cambio vertiginoso y radical son factores para considerar una revolución digital que ha incidido en el modelo de cultura, en el área cognitiva, en una transformación antropológica y un nuevo lenguaje, afectando las relaciones sociales con nuevas polarizaciones que constituyen una brecha digital.

En los medios tradicionales o convencionales la televisión sigue siendo la reina de la caverna como la metáfora de Platón y ahora en las redes sociales donde radican las nuevas formas de comunicación, la primacía de la imagen sigue con Facebook en primer lugar de uso, luego YouTube, como televisión casera, formal e informal, multitemática, propagandística e ideológica. El propio internet, sin ser un medio masivo de comunicación se ha constituido como un *medio de medios* (Tubella, 2012) y las implicaciones de la cultura participativa y de la autocomunicación de masas en la era de globalización cultural y economía contemporáneas.

La diferencia es que mientras la televisión provoca una distrofia racional que fue una de las principales preocupaciones de la teoría del *homo videns* (Sartori, 2002) por la unidireccionalidad de sus mensajes, en YouTube, con sus ingredientes gráficos, de imagen, movimiento y colorido, permiten la expresión y creación en un ambiente más plural que abarcan temas públicos y no solo de interés de una empresa privada o un gobierno.

Otra aportación o deformación -como se le quiera ver- en las redes sociales, es el uso del lenguaje. Entre las características está la brevedad o cortar en abreviaturas expresiones y hasta sentimientos, como el caso de los emoticones que abonan a la inmediatez y síntesis de la

vida. Otros la consideran un daño que puede ser irreversible porque cada vez se nos dificulta más concentrarnos en ideas más largas, con el riesgo de que los conectores del cerebro dejen de funcionar al utilizar cada día, menos relaciones, abstracciones o análisis por disponer de un diccionario más pobre o un raquítico paquete de palabras para expresarnos. Esas carencias idiomáticas se han ido acumulando, aunado al exceso de imágenes, que inciden en los elementos cognitivos de una superabundancia de información, pero paradójicamente una posible disminución de conocimiento o cambio cualitativo que han caracterizado los efectos negativos de la caverna virtual.

Entre las consecuencias de las redes sociales está una nueva forma de conocer que ha aportado elementos de interacción, horizontalidad e intercambio de ideas más global abriendo nuevas expectativas profesionales, laborales, académicas o empresariales conforme lo sentimos en la pecera mediática en la que estamos inmersos.

Como toda revolución, la digital ha empujado a una transformación antropológica que incide en el área cognitiva, sin duda. Sin embargo, nos hemos logrado salir del todo de la caverna y la mejor prueba de ello, es que la *doxá* sigue siendo, ahora más que nunca, la opinocracia que las redes sociales imponen en sustitución de la realidad. Esa doxá, era el nivel más bajo del conocimiento, según Platón, y de ninguna manera se consideraba una aportación a la verdad, porque estaba basada en la apreciación superficial de los sentidos, en las imágenes y percepciones.

Las redes sociales han detonado con la fuerza de los dispositivos digitales que son emisores individuales, sin restricciones y generales la proliferación de opiniones y la caverna virtual sirve como caja de resonancia en donde cada uno lanza como una botella en el mar sus ideas, reclamos, iras y resentimientos. La idea del ágora griega era y sigue siendo el propósito de internet, pero no desde la caverna, sino a la luz del conocimiento.

La caverna virtual se ha convertido en una fábrica de realidades (Fowks, 2017) donde lo mediático y lo político -o lo mediático y lo económico- se han reforzado como dos caras de una moneda, espe-

cialmente en la era de la actualización inmediata de la información vía internet y las redes sociales, como YouTube, Facebook o Twitter principalmente. Esos medios son cercanos o forman parte de la esfera del poder, porque los gobiernos, actores políticos, económicos o grandes empresas tienen una gran presencia. Luego, los medios tradicionales, como la prensa, radio y televisión, siguen dependiendo de los factores del negocio de la publicidad para ser redituables y eso implica un compromiso con los clientes de solo externar sus puntos de vista, aunque estén alejados de la realidad. Se usa el eufemismo de conflicto de interés para justificar saltar la verdad.

Y ante la falta de cobertura de ciertos temas, cuando los medios tradicionales deciden fiscalizar menos a los poderes o a las empresas (Fowks, 2017) su suma la novedad de que las empresas invitan a sus audiencias a ser "parte" de la narración de la realidad, los invita a ser periodistas ciudadanos, supuestos reporteros para que envíen sus videos o fotografías o mensajes por WhatsApp que serán transmitidos o publicados.

Esa novedad mediática conocida como los *prosumidores* (que producen y al mismo tiempo consumen) ha provocado un desbordado entusiasmo en muchas partes que han complicado el trabajo del periodismo, pues el rigor que antes existía por acercarse a la realidad de los hechos, ahora se derrumba ante la avalancha de contenidos con relatos inmediatistas o incidentales, a eventos curiosos, anécdotas, accidentes imprudenciales o videos oportunos que se convierten en virales acaparando la atención de la audiencia virtual.

Indudablemente que esas aportaciones espontáneas u oportunas tienen interés periodístico, pero un meme producto de un video que se viralizó distrae la atención de los temas de interés para una Nación. Los mismos gobiernos y centros de poder muchas veces generan esos distractores como cortinas de humo mientras que en las cámaras legislativas se toman decisiones y votan sobre grandes temas de interés económico, social o político sin que la ciudadanía se percate por estar muy entretenidos viendo en YouTube, Twitter o Facebook imágenes de una perrita que cayó en una alcantarilla, un conductor que reclamó

al agente vial por la infracción, una riña callejera o la caída de un adulto mayor.

La tendencia a que un video se haga famoso está por la cantidad de veces que se comparte, circula por las redes y logra una audiencia extraordinaria que se le llama “viralización” como el contagio rápido y amplio de una epidemia. De pronto, un video viral sustituye la agenda de un gobierno, de una comunidad o de una empresa.

Un video, una opinión, un tuit tienen ahora la fuerza de suplir el conocimiento. La imagen y las apariencias son el sustento de opiniones, que son concepciones personales, pero que necesariamente no pueden suplir a la realidad.

Con las redes sociales la percepción ha adquirido una nueva forma de conocimiento y, por lo tanto, cualquier difusión de información es considerada como una “información alternativa” que significa lo que ahora llamamos posverdad.

La participación y apertura de internet nos ha dado la oportunidad de interactuar, compartir y debatir ideas con otros, pero también se ha convertido en una imposición e intolerancia, donde muchas personas, grupos o intereses pretenden, sin argumentos ni razones, imponer su verdad como si fuera la verdad.

Esos “hechos alternativos” en la caverna virtual nos impiden lograr el ideal del filósofo Platón de liberarnos, quitarnos las vendas de los ojos, despojarnos de las cadenas y escalar hasta salir a la luz del día. Los usuarios de las redes, -nuevos prosumidores- y la audiencia de los medios de comunicación están en el ecosistema mediático que comentamos y saben que las opiniones obedecen a esa posverdad. Cuando nosotros mismos somos parte de esa nueva estructura de informar, somos los primeros en dudar, lo que ha despertado un ambiente letal de desconfianza hacia esos medios, dudando si los contenidos son simples apreciaciones personales, opiniones sesgadas o con interés.

Castells dividió la forma de comunicación en tres: la interpersonal, la comunicación de masas y la tercera, ahora con internet y redes sociales, la llamó autocomunicación de masas. La primera sigue siendo la

dialógica e intercambio de ideas a través de la discusión y compartir palabras, pensamientos, emociones y sentimientos. La comunicación de masas la tiene considerada en los medios tradicionales con la característica de ser unidireccionales, univerticales impidiendo la retroalimentación, con un emisor que debe dar cuenta y evidencia de lo que publica, cargando con el prestigio o desprestigio de lo que informa.

Y con la aparición de internet y las redes sociales, la comunicación horizontal, el intercambio bidireccional y la posibilidad de producir y consumir de manera simultánea, las tres formas *castellanas* ya comparten el espacio en la caverna virtual convertidas en fábricas de la realidad como metáfora de la posverdad donde se incuban los hechos alternativos que dañan el área cognoscitiva del ser humano Como si la nueva consigna fuera no conocer, solo ver, no buscar el conocimiento sino la opinión, no buscar la verdad, sino lo que aparente ser la verdad.

5. CONCLUSIONES

En el ensayo de Cansino relativo al impacto de twitter tiene la confianza y esperanza del actual homo twitter recupere el gusto por la escritura, el sentido y la pertinencia del debate lo que ha reivindicado la comunicación horizontal, la confrontación de ideas y opiniones, asi regresar a la primacía de la letra sobre la imagen.

De la caverna de Platón al *homo videns* de Sartori, de la galaxia Gutenberg a la caverna visual, los saltos han ido marcando una transformación antropológica caracterizada pro las diferentes formas de conocer. Durante varias generaciones la permanente exposición al bombardeo televisivo ha estimulado el área cognitiva pero también la han disminuido al grado de reducir la capacidad de abstracción.

Sin embargo, el optimismo en esta era de la comunicación horizontal vuelve su atención a que algunas redes sociales y en especial twitter recupere la función de volver al texto por sobre la imagen y tenga espacio el protagonismo de los ciudadanos a través de la deliberación y discusión libre. Aun faltan varias pautas de conducta y cultura para aprovechar más y mejor esas redes sociales y que no sólo las tenga-

mos de referente como una caverna global, amplia, incluyente pero todavía nebulosa en algunos usos. La esperanza es que el surgimiento de youtubers y homo twitterrecuperen el discurso racional y que la imagen siga sucumbiendo ante el tuit.

El moribundo homo videns puede ser salvado por el homo twitter y rescatarlo de la caverna virtual, al dar el justo lugar y trato a la imagen y al texto. La lectura y la escritura fue el punto culminante del homo sapien, la palabra escrita fue el talón de Aquiles del homo videns y ahora el homo twitter condensa la recuperación del texto, la síntesis del pensamiento, aunque sea en pequeños tuits de 140 caracterespor donde interactúa y reacciona a los estímulos opinando, criticando, respaldando o repudiando otras propuestas diferentes.

La cultura de la imagen y la apariencia desde la caverna platónica a la caverna virtual se ha estado transformando desde la negación a la abstracción castrante por la televisión, ahora estamos ante la oportunidad de superar la involución por el abuso de la imagen y recuperar la evolución de la cultura lectoescritora.

Pero más aún, el reto es que el autismo cognitivo cobre plena conciencia yretome las facultades antropológicas del homo sapiens, del hombre pensante y analítico que su ejercicio mental debe estar en el leer y escribir, en el razonar y evaluar, en el enjuiciar y valorar.

Otro reto es que se pueda discernir plenamente entre opinión y conocimiento. La teoría del conocimiento solo contempla los sentidos como el primer contacto con la realidad, al servir de abastecedores de datos y elementos básicos que proporcionan los sentidos como colores, dimensiones, olores, ruidos y sabores pero que por sí solos siguen siendo solo datos. Muy importantes pero que requieren del procesamiento racional para elevarlos al nivel de conocimiento.

Las redes sociales son, indudablemente, aportadoras de datos, pero muchas veces no llegan a la conceptualización ni análisis. También, las mas de las veces, son lúdicas que cumplen un papel de entretenimiento y por supuesto, se ha convertido en los modernos recursos del consumismo. Por lo tanto, no confundir la información con el conocimiento que aportan las redes sociales.

La sobreabundancia de información en las redes es inédita si la comparamos con anteriores generaciones que sus limitaciones tecnológicas no les permitían procesar y almacenar tanta información y menos procesarla y clasificarla en cuestión de segundos. Ese exceso informativo nos ha obnubilado creando una nueva forma de censura que paradójicamente no se trata de carencia o culta miento de información, sino al contrario. Es tanta la información que caemos en una intoxicación conocida ahora como infoxicación. Estamos perdidos ahogándonos en montañas de información que en lugar de aportarnos un avance gigantesco nos ha inhibido a desentrañar el valor de poseer una riqueza cultural.

La reacción, lamentablemente, es volver la vista a otro lado. Hay una actitud de rehuir el procesamiento de la información para convertirla en conocimiento, lo que identificamos como el autismo cognitivo.

Las redes sociales pueden detonar el salir de la caverna, ver la luz del sol y libranos de la ignorancia y la imagen, recordando las metáforas de Sócrates y Platón. Es la posibilidad de retomar la palabra escrita como evolución y no solo apoyarnos en la imagen que representa una involución.

Lamentablemente muchas personas usan solo las redes sociales como mensajerías en lugar de la comunicación de persona a persona por la economía y la facilidad de contactar a los amigos y familiares o crear grupos de intercambios y charlas. Otros la usan para compartir fotografías y temas personales o hasta de búsqueda de pareja sentimental. Todo esto como un reflejo de una generación que usa la tecnología digital de la comunicación de manera horizontal.

Lo que resulta sofisticado pero complicado, es la interacción en las redes sociales del ágora sin reglas fijas todavía para discutir ideas en un ambiente de respeto, altura y tolerancia. Es el conflicto de una opinocracia donde la dictadura de los más agresivos o violentos apabullan a quienes piensan de manera diferente o son parte de una minoría.

La caverna virtual se rige por la dictadura de las opiniones que quieren imponer como verdad absoluta, discriminando a los que no están

de acuerdo. Se ha convertido en una tiranía de *likes*, de apariencias e imágenes que opacan la realidad.

La llamada posverdad es muestra de esa alternancia de hechos que van acomodando según intereses, ideologías o gustos sin la mínima consideración o respeto a los demás usuarios.

La oportunidad de ser prosumidores, creando desde el teléfono celular un mensaje o subir una imagen debe de considerarse un avance impensado hace apenas unos años y por lo tanto no convertirla en una amenaza a la convivencia libre y de respeto. Producir y consumir al mismo tiempo desde nuestro dispositivo emisor es un sueño que esta generación aun no puede digerir. Como siempre en la historia, estamos en la cresta de la ola, pero no somos conscientes de ello o estamos en la pecera mediática y como el pez que se desliza en el agua no está consciente que está mojado hasta que lo sacan del recipiente. Asi nosotros, aún no tenemos la capacidad de sopesar las ventajas tecnológicas de esta era, porque estamos inmersos en ella. Tal vez futuras generaciones podrán analizar y evaluar nuestras cavernas.

Si bien, tampoco debemos añorar los esquemas pasados, debemos tener el optimismo en que en la misma especia humana está la respuesta. La tecnología debe estar al servicio del hombre porque él la ha creado para su servicio y no estar sometidos a ella.

Se requiere tener conciencia de ello y con una actitud reflexiva aprovechar todas las ventajas y oportunidades que brinda la tecnología, usarla para nuestro progreso y beneficio. A través de la historia, el ser humano ha diseñado herramientas, usando el conocimiento, ingenio y creatividad. La inspiración para esos dispositivos ha sido como extensiones de nuestras propias facultades del cerebro y de los órganos para facilitarlos el trabajo.

No debemos ser rehenes o esclavos de nuestras propias herramientas sino al contrario, tener el dominio y servicio de esas creaciones tecnológicas. El conocimiento humano es la máxima expresión de nuestra naturaleza y la tecnología es una muestra de ello. Las redes sociales son creaciones del hombre para su servicio, no para su esclavitud ni dependencia. El autismo cognitivo debemos encaminarlo a una centra-

lización o enfoque de procesar más conocimientos, sin distraernos de las apariencias de las imágenes, sin confundir la razón con la opinión, ni sustituir la realidad por la percepción.

6. REFERENCIAS

Aharonian, A. (2017). *El Asesinato de la verdad*. La Fogata.

Bacher, S. (2010). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Buenos Aires: Paidos.

Cansino, C. (17 de enero de 2012). Diez Tesis sobre el Homo Twitter. Obtenido de TEXTOS HERÉTICOS: https://textoshereticos.wordpress.com/2012/01/17/diez-tesis-sobre-el-homo-twitter/

Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Alianza.

Contreras O., J. H. (2020). *La banalización de la verdad*. UACH/UAA.

Contreras Orozco, J. (2002). *La democracia de los sentidos*. Conaculta.

Fowks, J. (2019). *Mecanismos de la Posverdad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Innerarity, D. (2014). La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente. Madrid: Paidos.

Sanguineti, J. J. (2005). El Conocimiento humano. Una perspectiva filosófica. Madrid: Palabra.

Sartori, G. (2012). *El homo videns. Una sociedad teledirigida*. Penguin Random House.

Tubella Casadevall, I., & Alberich Pascual, J. (2012). *Comprender los Media en la sociedad de la Información*. Barcelona: UOC.

SÓCRATES Y LA VIDA BUENA

JOSÉ MANUEL PANEA MÁRQUEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN: LA PREGUNTA POR LA VIDA BUENA

Han pasado más de dos mil años desde que Platón hiciera una crítica directa a los sofistas y al uso de la retórica. Este diálogo de Platón con su tiempo nos lleva a preguntarnos hasta qué punto sus tesis podrían seguir siendo interesantes hoy.

Pretendemos exponer los motivos por los que Platón necesita llevar a cabo dicha crítica. A partir de ahí estaremos en condiciones de cuestionarnos si sus análisis pueden servirnos para afrontar los riesgos a los que están expuestos el pensamiento y la comunicación, en un mundo dominado por las redes, y globalizado como el nuestro.

La preocupación de Platón por la crítica a la retórica y a los sofistas puede tener distintos frentes: uno biográfico, motivado por la muerte de su amigo y maestro Sócrates; otro filosófico, vinculado al problema de la verdad, en contraste con la práctica sofística; otro de carácter político, indagando si los sofistas prestaban o no un buen servicio a la *polis* mediante la retórica.

Para comprender las razones biográficas por las que Platón lanza su ataque a la sofística solo basta con que hagamos un ejercicio de empatía y tratemos de ponernos en su piel: ha visto cómo el mejor hombre de Atenas, Sócrates, preocupado solo por la verdad y no por ostentar cargos, recibir honores, o alcanzar una posición política que le otorgara riquezas, ha sido acusado de impiedad y, finalmente, condenado a muerte. Cualquiera de nosotros entenderá perfectamente el dolor y la indignación, así como la ironía contra aquellos que, haciendo un uso

fraudulento de las palabras, tergiversaron la verdad y acabaron con la vida de su maestro y amigo.

Pero las razones biográficas tienen además su peso filosófico. Baste recordar el pesimismo que le produce su primer viaje a Siracusa, tras el cual cada día es más consciente de que el sueño de un modelo de gobierno en manos de personas sin principios ni medida va al despeñadero. Por eso, ahora no se trata únicamente de haber perdido al maestro y al amigo. Lo peor es que se ha pisoteado la verdad, y que se ha hecho un enorme daño a la *polis* y a la justicia. Porque Sócrates solo se ha preocupado, en vida, de interrogar a sus conciudadanos, de buscar el conocimiento, haciendo preguntas incómodas, no por el gusto de hacerlas, sino con miras a mejorarse a sí mismo, a los ciudadanos y a la ciudad donde vive desde siempre, Atenas.

Por eso, cuando no solo las razones personales duelen, sino que es la verdad y la justicia las que han sido ultrajadas en la persona de Sócrates, la pregunta por la retórica se hace obligada. Hay un debate filosófico de fondo que tiene que ser llevado a discusión abierta. Y esto es lo que hará Platón a lo largo de sus diálogos, especialmente en *Gorgias* y en *República*. Para entender el marco de la discusión sobre la retórica hay que ampliar su horizonte, retrotraernos a la pregunta fundamental socrática y platónica: ¿cómo vivir? (Williams, 1991, p. 15). Lo que se pretende no es meramente vivir, sino *vivir bien* (*Critón* 48b), porque, a fin de cuentas, a lo que aspiramos es a tener una vida plena, ya que lo que todo hombre busca es la felicidad (*eudaimonía*). Habrá, por tanto, que indagar cómo se logra, o qué vías nos ponen en la dirección de aquella, y qué otras nos apartan del fin buscado. Y aquí se ubica la discusión con los sofistas, más allá de la experiencia biográfica relatada: en qué medida la retórica nos es útil para aquello que todos buscamos: vivir una vida plena; tener una existencia feliz.

2. ¿COMUNICAR LA VERDAD O PERSUADIR? EL PROCESO DE SÓCRATES: EXAMINAR LA PROPIA VIDA

Pero regresemos por un momento al dato biográfico, para verlo ahora desde una perspectiva filosófica. Corre el año 399 a. C., a instancia de

Meleto (en nombre de los poetas), Ánito (de los políticos) y Licón (de los oradores), Sócrates es denunciado ante el Arconte rey, y llevado a juicio, cuyos detalles conocemos bien (Waterfield,2011). La acusación es muy grave: por un lado, impiedad; por otro, corrupción de la juventud (*Apología* 26b). Y al comienzo de su defensa, las primeras palabras de Sócrates serán aquellas referidas a su modo de hablar: descuidado con la belleza de las palabras, preocupado por la verdad (*Apología* 17c). Sócrates tiene cumplidos ya 70 años, y solo pide atención a su discurso, para ver si dice cosas justas o no. Porque más que al juicio al que le han llevado Meleto, Ánito y Licón, estamos asistiendo al juicio de su propia vida, pues, como dice Sócrates, nunca ha pretendido actuar injustamente (*Apología* 17c). Sócrates sabe que, frente a las acusaciones de aquellos, tiene la batalla perdida. El breve tiempo que le ofrece el proceso ante el tribunal no será suficiente para remover una animadversión que viene de tiempo atrás, y que se remonta veinticinco años a las burlas de Aristófanes en las *Nubes* (*Apología* 19b-19a; Badillo, 1998, pp. 40-60; Waterfield, 2011, p. 44). Pero no es verdad que de cosas subterráneas o celestes se haya ocupado, según las mofas de aquel, sino de servir a la *polis* con su modo de filosofar, siendo ese tábano molesto que aguijonea a la ciudad dormida (*Apología* 31a). Por eso, hay que seguir con la defensa, interesado solo en hacerse entender, pues únicamente le ha preocupado ser más justo él y hacer más justos también a los atenienses. Y, no sin ironía, pide como pena alternativa ser alimentado de por vida en el Pritaneo, igual que se hace con los benefactores de la ciudad (*Apología* 36b-37a). Cuando la sentencia de muerte llega, sin compartirla, la acepta, rechazando cualquier forma de soborno o fuga, prefiriendo sacrificar su vida para salvar la filosofía (Strauss, 1970, pp. 42-43); y tampoco quiere el exilio, ni la renuncia a filosofar, pues una vida sin análisis no merece la pena ser vivida, aunque tuviera que morir por esto varias veces (*Apología* 30c). Y ello porque no debemos temer la muerte, sino cometer injusticia (*Gorgias* 522c-e). Y de aquí la tranquilidad del que ha vivido justamente (*República* 329d; 387d; 486 a-b).

Pero recordemos lo dicho: lo que a Sócrates le preocupa no es tanto su defensa en el proceso, que da ya por perdido, sino más bien no desaprovechar la ocasión de decir la verdad. Y de aquí su perplejidad:

> No sé, atenienses, la sensación que habéis experimentado por las palabras de mis acusadores. Ciertamente, bajo su efecto, yo mismo he estado a punto de no reconocerme; tan persuasivamente hablaban. Sin embargo, por así decirlo, no han dicho nada verdadero (*Apología* 17a).

¿Comunicar la verdad o persuadir? Más allá del dato histórico del proceso contra Sócrates, ya vemos aquí planteado el problema. La sorpresa del acusado ha llegado hasta el punto de no reconocerse en las seductoras palabras de sus acusadores que, sin embargo, distorsionan completamente la verdad. Persuasión y engaño son sinónimos en el sofista, sin importarle lo más mínimo la verdad (Romilly, 1975). La cuestión la desarrollará ampliamente en *Gorgias* y reaparecerá en *República* y en *Fedro*. La persuasión se vincula a la opinión de la mayoría, no al conocimiento de lo justo (*Fed*ro 260 a-c), importando lo verosímil, no la verdad (*Fedro* 272e-273a). No hay que olvidar que las masas se dejan corromper, aceptando acríticamente valores falsos (*Apología* 29d, 31c-32a; *Critón* 48c). En una traducción actual del problema podría decirse que Platón es un crítico del populismo (Vallejo,2019). Aquí, está, pues, planteado ya el problema que nos ocupa. No nos extrañará, entonces, que, de todas las graves acusaciones vertidas contra él, la que más le duela sea la de que es hábil en el hablar, como un sofista, y que hay que estar precavidos contra sus engaños (*Apología*17a-b). Y nuevamente lo vemos contraponer su *pathos* filosófico, inspirado en la búsqueda compartida de la verdad y de la justicia–pues los hombres existen en plural, no en singular (Arendt, 2007, pp. 111-112)– con los juegos malabares de aquellos que le han llevado hasta el tribunal:

> Pues si es esto lo que dicen, yo estaría de acuerdo en que soy orador, pero no al modo de ellos. En efecto, como digo, estos han dicho poco o nada verdadero. En cambio, vosotros vais a oír de mí toda la verdad; ciertamente, por Zeus, atenienses, no oiréis bellas frases, como la de estos, adornadas cuidadosamente con expresiones y vocablos, sino que vais a oír frases dichas al azar con las palabras que me vengan a la

> boca; porque estoy seguro de que es justo lo que digo, y ninguno de vosotros espere otra cosa. Pues, por supuesto, tampoco sería adecuado, a esta edad mía, presentarme ante vosotros como un jovenzuelo que modela sus discursos. (*Apología* 17b-c)

Y por ello, Sócrates pretende hablar como siempre ha hecho, con la sencillez acostumbrada otras veces en el ágora o en el mercado (*Apología* 17d). Y de aquí que, consciente del abismo entre su modo de hablar y el de aquellos que le precedieron, solicite expresarse con sencillez, y que se atienda solo a la justeza de sus palabras:

> Ahora, por primera vez, comparezco ante un tribunal a mis setenta años. Simplemente soy ajeno al modo de expresarme aquí. (...) os pido como algo justo, según me parece a mí, que me permitáis mi manera de expresarme –quizá podría ser peor, quizá mejor– y consideréis y pongáis atención solamente a si digo cosas justas o no. Éste es el deber del juez, el del orador, decir la verdad. (*Apología* 17d-18a)

Sócrates dirá en su defensa que solo se ha preocupado, a lo largo de la vida, de una sola cosa: buscar la verdad y la justicia, y ello siempre en beneficio de la *polis, pues este es el conocimiento más hermoso que hay* (*Banquete* 209a). Porque de otro modo no concibe ser feliz, ser *eudaimon*. Por eso, cuando en el *Gorgias* Platón ponga en boca de Calicles la premonición de que algún día lo juzgarán, y no sabrá defenderse, aunque su acusador fuera un hombre incapaz y sin estimación (*Gorgias* 485e-486b), veremos a un Sócrates irónico insistir en la honestidad de su vida, entregada a la política, tal y como él la concibe:

> Creo que soy uno de los pocos atenienses, por no decir el único, que se dedica al verdadero arte de la política, y el único que la practica en estos tiempos; pero como, en todo caso, lo que constantemente digo no es para agradar, sino que busca el mayor bien y no el mayor placer, y como no quiero emplear esas ingeniosidades que tú me aconsejas, no sabré qué decir ante un tribunal. (*Gorgias* 521e)

Y Sócrates sabe que, en este verdadero arte de la política, que él ha practicado de por vida, hay mucho que incomoda a la mayoría (*Apología* 20c). La idea de incordiar, de ser tábano que aguijonea a la ciudad dormida (*Apología* 31a), no es adorno, sino el modo esencial de ser del filósofo (Arendt, 2007, pp. 172-173), frente a la adulación que, como veremos, practica el sofista, y que exige un espíritu sagaz, deci-

dido y apto por naturaleza para las relaciones humanas (*Gorgias* 463b). Nuevamente estamos ante un marcado contraste. Y esto es lo que veremos, fundamentalmente en el *Gorgias*, a saber, contraponer dos modos de entender la vida: la entregada a la retórica, a la que solo le preocupa la persuasión y el mero dominio del otro; y la vida filosófica, cuyo norte y guía solo pueden ser la verdad y la justicia. Porque al sofista no le interesa la palabra como representación del objeto, como búsqueda de la verdad, sino la palabra como persuasión, dirigida al auditorio al que se pretende seducir (Aubenque, 1974, p. 97). De aquí que, para Sócrates, persuasión retórica sea sinónimo de seducción del alma mediante la palabra, sobre la base del engaño (*Fedro* 262a).

Por todo ello, hay algo más en los diálogos platónicos que rememorar la injusticia cometida contra Sócrates. Hay toda una voluntad de exponer las razones por las que la vida retórica no nos lleva a esa vida buena que buscamos. Y por ello mismo, el inteligente Calicles, en su discusión con Sócrates, habrá un momento en que entienda a la perfección lo que está en juego en el debate retórica *versus* filosofía, y lo hará explícito, no sin cierto dramatismo:

> Dime, Sócrates, ¿debemos pensar que hablas en serio o que bromeas? Pues si hablas en serio y es realmente verdadero lo que dices, ¿no es cierto que nuestra vida, la de los humanos, estaría trastocada y que, según parece, hacemos todo lo contrario de lo que debemos? (*Gorgias* 481c)

En este punto, Calicles es consciente de que no se está discutiendo solo sobre las palabras, sino sobre algo más profundo, pues afecta de lleno a si estamos o no errando en el blanco del vivir. Tal es el fondo del asunto. Sin embargo, no podemos olvidar otros detalles importantes en la crítica platónica. Sabemos que la retórica tenía gran impacto en la educación de los jóvenes atenienses que aspiraban al éxito político. Por eso, Calicles defenderá la ambición desmedida (*Gorgias* 508a) y la intemperancia (*Gorgias* 504e); mientras que Sócrates insistirá en la justicia y la moderación, a sabiendas de que se trata de un asunto complejo (Fallas, 2015, pp. 50-92). Y todo porque, a nuestro juicio, para Platón el problema será que detrás de esa búsqueda del

éxito político se pone en peligro la justica y la verdad, y, además, la felicidad, pues no hay manera de ser *eudaimon* si no se es justo. Así, lo que Platón estaría haciendo, tanto en el *Gorgias* como en el *Fedro*, es advertirnos de las consecuencias morales de construir un discurso sobre lo justo y lo injusto al margen de la verdad (Vallejo, 1993, p. 25).

3. LA RETÓRICA A EXAMEN Y LA VIDA FELIZ

Cuando Sócrates conversa con Gorgias sobre *qué es la retórica y para qué sirve* (*Gorgias* 447c), lo que le interesa es demostrar al auditorio que el afamado maestro de retórica, que admite, ufano, poder hablar sobre cualquier tema (*Gorgias* 449e), no ha pensado suficientemente la relación entre aquella y justicia. En efecto, al final del diálogo entre ambos, preguntado por Sócrates sobre la relación entre retórica y justicia, será manifiesto tanto el atrevimiento como la ignorancia del sofista, que abandonará la discusión, a lo que objetará un indignado Polo que su maestro estaba fatigado por el discurso que había dado antes de la llegada de Sócrates, y que aquel está más ejercitado en la retórica que en dialogar (*Gorgias* 448d);lo que no deja de ser otro elocuente rasgo que Platón quiere dibujar del sofista.

Pero ahora nos interesa señalar cómo ve el propio Gorgias a la retórica y a sí mismo: la más bella de las artes (*Gorgias* 448 c-e); que él es un buen orador (*Gorgias* 449a), capacitado por tal dominio del lenguaje para pensar y hablar sobre cualquier tema (*Gorgias* 449a); y que la retórica versa sobre los más importantes y excelentes de los asuntos humanos (*Gorgias* 451d).El momento culminante llegará cuando, tras varias preguntas de Sócrates, finalmente nos exprese su concepto de retórica como sinónimo de *libertad*, entendida, a su vez, como dominio y, en definitiva, como *poder sobre los otros*:

> *Sóc*.- (...) Pues bien, Gorgias, piensa que ellos y yo te hacemos esta pregunta y contéstanos: ¿Cuál es ese bien que, según dices, es el mayor para los hombres y del que tú eres artífice?
>
> *Gor*.- El que, en realidad, Sócrates, es el mayor bien; y les procura libertad y, a la vez, permite dominar a los demás en su propia ciudad.

> *Sóc*.- ¿Qué quieres decir?
>
> *Gor*.- Ser capaz de persuadir, por medio de la palabra, a los jueces en el tribunal, a los consejeros en el Consejo, al pueblo en la Asamblea y en toda otra reunión en que se trate de asuntos públicos. En efecto, en virtud de este poder, serán tus esclavos el médico y el maestro de gimnasia, y en cuanto a ese banquero, se verá que no ha adquirido la riqueza para sí mismo, sino para otro, para ti, que eres capaz de hablar y persuadir a la multitud.
>
> *Sóc*.- Me parece, Gorgias, que ahora has expuesto casi con exactitud lo que, según tú, es la retórica; y si te he entendido bien, dices que es artífice de persuasión y que toda actividad y el coronamiento de su obra acaban en esto. ¿Puedes decir que su potencia se extiende a algo más que a producir persuasión en el ánimo de los oyentes?
>
> *Gor*.- A nada más, Sócrates; me parece que la has definido suficientemente; éste es, en efecto, su objeto fundamental (*Gorgias* 452d-e).

El texto es muy importante porque nos da una idea exacta del *para qué* de la retórica. Toda su grandeza, a ojos de Gorgias, será que concede libertad al que es experto en su uso. Una *libertad* que interpreta como *dominio* del otro a través de la *persuasión*. Lo que está pensando Gorgias, aunque no lo diga expresamente, y todo el séquito de sus seguidores, es que lo que le otorga valor a aquella es que nos permite, a través de la persuasión y del dominio que nos proporciona, satisfacer nuestros deseos, y, así, ser feliz, por lo que resulta esencial dominar al otro (*Gorgias* 452d-e). Esta parece ser la clave para entender el socrático rechazo: la retórica no nos sirve para ser *eudaimon*, pese a lo que piensen Gorgias y sus discípulos. Porque la felicidad no puede consistir meramente en dominar para satisfacer los deseos, frente a lo que cree aquel (*Gorgias* 452 d-e). Pero este será el tema que tendrá que debatir con Polo y Calicles.

Ahora lo que nos interesa es el hilo argumental: Gorgias cree que la retórica es el arte más excelso porque nos otorga dominio y poder sobre los otros. Así entiende él la libertad y la felicidad. De momento, Sócrates hará dos cosas: rebajar el estatus epistémico de la retórica: no hay detrás de ella saber alguno, solo mera opinión (*Gorgias* 454e), y de aquí que concluya que es mera apariencia (*Gorgias* 464a-b); es pura cosmética, adulación, culinaria(*Gorgias* 462b-e) para agradar al

auditorio, pero nada más (*Gorgias* 463a-b);habilidad, pero en ningún modo un arte, pues no hay conocimiento detrás; por lo que, cuando trata de asuntos de la *polis*, solo puede ser un simulacro de la política (*Gorgias* 463a-b), por más que Gorgias quiera vendernos su potencial, mencionando a dos grandes oradores, Temístocles y Pericles (*Gorgias* 455e). Y hay otro aspecto igualmente grave: al no indagar sobre la verdad de las cosas, ya que solo le interesa dominar a los otros, el retórico no sabe decir nada sobre la justicia y la injusticia, y sobre cómo, entonces, el maestro de retórica podría estar poniendo en las manos del discípulo una verdadera bomba de relojería, si se hace de ella un uso ilegítimo (*Gorgias* 456d-457c),ya que estaría ejerciendo la retórica en la Asamblea y en los tribunales, sin preocuparse por la justicia ni por la verdad. Esto sería impensable, nos dirá Sócrates, si realmente supiéramos qué es la justicia y la injusticia; si hemos llegado a saber qué es lo justo y a enseñarlo (*Protágoras* 357e). Y por eso, arrinconado por esta evidencia, abandona Gorgias la discusión. Su joven discípulo, Polo, indignado por la derrota del maestro, no tendrá reparo en retomarla.

Polo también afirmará que retórica es sinónimo de poder (*Gorgias* 453a). Solo que con Polo se harán patentes los riesgos que comporta entregarse a la retórica, según Sócrates, no solo para el individuo, sino para toda la comunidad. El problema consiste esencialmente en que la retórica se ha desentendido de la verdad y de la justicia. En su obsesión por el dominio y el poder, avasallará todo obstáculo. Se mantiene, básicamente, la tesis de Gorgias: otorga libertad al que la posee, entendida como dominio. Pero ahora Sócrates, con el bisturí de la mayéutica, irá diseccionando las consecuencias éticas y políticas de lo que implica hacer un uso, sin escrúpulos, de la retórica, movidos solo por el afán de poder. En efecto, Polo está convencido de que el poder es la puerta para la felicidad. Y de aquí el reproche a Sócrates:

> *Pol*.- Como si tú, Sócrates, no prefirieras tener la facultad de hacer en la ciudad lo que te parezca a no tenerla, y no sintieras envidia al ver que uno condena a muerte al que le parece bien, le despoja de sus bienes o lo encarcela (*Gorgias* 468e).

En este texto ha quedado al descubierto el riesgo que encarna aquel uso de las bellas palabras, cuando se ha perdido de vista el horizonte del bien. La arbitrariedad del poder sin límite es lo que fascina a un Polo que también cree que la libertad es dominar, para satisfacer sin trabas los deseos, y así ser feliz. Polo está deslumbrado por este poder, que los tiranos ejemplifican. Pero Sócrates tiene sus dudas sobre aquello que Polo describe como poder, al estar desprovisto del bien:

> *Pol*.- ¿Acaso piensas que los buenos oradores son mal considerados en las ciudades porque se les cree aduladores?
>
> *Sóc*.-¿Me haces una pregunta o inicias un discurso?
>
> *Pol*.- Pregunto.
>
> *Sóc*.- Me parece que no se les considera en absoluto.
>
> *Pol*.-¿Cómo que no se les considera? ¿No son los más poderosos en las ciudades?
>
> *Sóc*.- No, si dices que el poder es un bien para quien lo posee.
>
> *Pol*.- En efecto, eso digo.
>
> *Sóc*.- Entonces creo que los oradores son los ciudadanos menos poderosos.
>
> *Pol*.- Pero ¿qué dices? ¿No pueden, como los tiranos, condenar a muerte al que quieran y despojar de sus bienes y desterrar de las ciudades a quien le parezca? (*Gorgias* 466a-d).

Sócrates y Polo hablan lenguajes distintos. Polo habla el lenguaje de los *hechos*, de lo que sucede a diario, y por eso identifica retórica y tiranía con poder, y de aquí su fascinación; Sócrates duda de que eso sea poder, pues no le hace ningún bien al tirano, ni a aquellos destinatarios de su capricho; Sócrates usa un lenguaje *moral*: el tirano no es ejemplo de poder, sino de debilidad, pues no hace sino obedecer a sus deseos, que lo tiranizan a él. Y más que digno de admiración lo es de conmiseración (*Gorgias* 468e-469c), pues lleva una vida servil, sometido por el torbellino de sus deseos sin límite. En realidad, nos dirá Sócrates, no hay que confundir hacer lo que a uno le viene en gana con tener poder. Tener poder solo lo tiene el que hace lo que quiere; pero solo se puede querer propiamente el bien, y para eso hay que

conocerlo, aunque cuando sabemos en qué consiste ya no podremos obrar de otro modo, y por eso tampoco cabe desear el mal a sabiendas de que es un mal (*Protágoras* 357e-358d).

4. EL TIRANO COMO PARADIGMA POLÍTICO

Y lo que nos interesa ahora es subrayar este emparejamiento que hace Sócrates entre el *rētor* y el tirano (*Gorgias* 466d-e). Tener poder, para Sócrates, implica hacer y hacerse un bien. Y Sócrates sabe que el tirano, en su atropello, arbitrariamente, quita y concede la vida, los bienes, etc. Y así, pensará Sócrates, nadie puede ser feliz, ni el propio tirano, porque hace lo que le viene en gana, arrastrado por sus deseos, pero no lo que verdaderamente quiere. Y de aquí que Polo proteste, diciendo que Sócrates solo hace afirmaciones absurdas (*Gorgias*466d-467b). Pero, como decíamos, Sócrates y Polo hablan lenguajes distintos: uno el del *deber ser*, el de la moral; el otro, el de los *hechos* puros y duros. A Sócrates le parece que el tirano no lleva una vida digna de ser imitada, ya que está anclado en la arbitrariedad sin el bien. Y no solo no es digno de admiración, sino que habría más bien que *compadecerlo*, por actuar de espaldas al bien:

> *Pol*.- Como si tú, Sócrates, no prefirieras tener la facultad de hacer en la ciudad lo que te parezca a no tenerla, y no sintieras envidia al ver que uno condena a muerte al que le parece bien, le despoja de sus bienes o lo encarcela.
>
> *Sóc*.- ¿Te refieres a cuando obra justa o injustamente?
>
> *Pol*.- Como quiera que obre, ¿no es en ambos casos un hombre envidiable?
>
> *Sóc*.- Refrena tus palabras, Polo.
>
> *Pol*.- ¿Por qué?
>
> *Sóc*.- Porque no se debe envidiar a los que no son envidiables ni a los desgraciados, sino compadecerlos.
>
> *Pol*.- ¿Qué dices? ¿Crees que es ésta la situación de los hombres de que yo hablo?
>
> *Sóc*.- ¿Pues cómo no?

Pol.- Luego el que condena a muerte a quien le parece bien y lo hace con justicia, ¿es en tu opinión desgraciado y digno de compasión?

Sóc.- No, pero tampoco envidiable.

Pol.- ¿No acabas de decir que es desgraciado?

Sóc.- Me refiero al que condena a muerte injustamente, amigo, y además es digno de compasión; el que lo hace justamente, tampoco es envidiable.

Pol.- Sin duda, el que muere injustamente es digno de compasión y desgraciado.

Sóc.- Menos que el que le mata, Polo, y menos que el que muere habiéndolo merecido.

Pol.- ¿Cómo es posible, Sócrates?

Sóc.- Porque el mayor mal es cometer injusticia.

Pol.- ¿Éste es el mayor mal? ¿No es mayor recibirla?

Sóc.- De ningún modo.

Pol.- Entonces, ¿tú preferirías recibir la injusticia a cometerla?

Sóc.- No quisiera ni lo uno ni lo otro; pero si fuera necesario, cometerla a sufrirla, preferiría sufrirla a cometerla.

Pol.- ¿Luego tú no aceptarías ejercer la tiranía?

Sóc.- No, si das a esta palabra el mismo sentido que yo.

Pol.- Entiendo por ello, como decía hace un momento, la facultad de hacer en la ciudad lo que a uno le parece bien: matar, desterrar y obrar en todo con arreglo al propio arbitrio(*Gorgias* 468e-469c).

El mayor mal es cometer injusticia. Y esto no es admirable. El poder de la retórica y el del tirano, tal y como lo ve Sócrates, no es tal poder; es más bien una desgracia que daña al alma, a la *psyché* del orador y del tirano, por lo que merece conmiseración, pero no admiración. La arbitrariedad es lo que tiene, que va acompañada de la injusticia. En el fondo se está volviendo al argumento que esgrimirá Sócrates ante sus acusadores:

> No tienes razón, amigo, si crees que un hombre que sea de algún provecho ha de tener en cuenta el riesgo de vivir o morir, sino el examinar solamente, al obrar, si hace cosas justas o injustas y actos propios de un hombre bueno o un hombre malo. (*Apología* 28b).

Al final, nos decía Sócrates, lo único que debe preocuparnos no es vivir, sino vivir bien (*Critón* 48b; Nussbaum,1995); y esto es imposible sin obrar justamente. Pero esto no lo entiende Polo. No entiende por qué alguien que hace lo que le viene en gana no puede ser feliz. Sócrates sabe que, con un alma injusta, enferma, no hay felicidad posible (*Gorgias*508b), ni para nosotros, ni para la *polis*, que estará sometida a los violentos vaivenes de la arbitrariedad del tirano. Pero lo mismo sucederá dentro del alma, dentro de la *psyché* de aquel. Y esto, llevado al terreno de los deseos, es lo que tratará de mostrar a Calicles: que así no hay felicidad posible.

5. LA FELICIDAD IMPOSIBLE: LA INFINITUD DEL DESEO

La última parte del *Gorgias* estará dedicada a discutir con Calicles, el más perspicaz de los tres, y el que mejor ha entendido la dimensión del problema. Por eso va al fondo del asunto, a la cuestión de si se puede o no ser feliz de otro modo que no poniendo freno a nuestros deseos. Y precisamente para esto necesitará de la persuasión mediante la palabra, pues, fiel también a Gorgias, creerá que libertad es sinónimo de retórica, al permitirnos dominar al otro; dominarlo para satisfacer, así, nuestros deseos y, de este modo, ser feliz. Pero justo en este punto volvemos a encontrar la tesis de Sócrates y su cuidado del alma, de la *psyché* como hilo vertebrador de su filosofía: con un alma enferma no hay felicidad posible; y la injusticia es una enfermedad del alma (*Gorgias* 479b-c), un desorden que nos impide ser *eudaimon*. Por tanto, la estrategia para ser feliz, que proponen Gorgias, Polo y Calicles, está condenada al fracaso.

Una de las tesis que sostendrá Calicles es la defensa de la ley del más fuerte como la ley de la naturaleza, y que la justicia es mera creación artificiosa de los más débiles; por lo que es justo que el fuerte tenga más que el débil, y el poderoso más que el que no lo es (*Gorgias* 483b-484c). El proyecto del sofista queda, pues, al descubierto, domi-

nando al otro mediante la retórica. Pero hay más. Calicles ataca directamente a Sócrates por su dedicación a la filosofía, aceptable en la juventud, pero no en la edad adulta, en la que es algo ridículo e inútil, alejado de lo noble, grande y conveniente (*Gorgias* 484c-485e).Y el colmo de lo vergonzoso es que este sabio filósofo, nos dirá, no sabría defenderse en caso de ser acusado ante un tribunal por alguien que domine el arte de la retórica, por lo que exhorta a Sócrates a que abandone la filosofía y su charlatanería e imite, no a los que discuten "esas pequeñeces", sino a los que tienen riqueza, estimación y otros muchos bienes (*Gorgias* 486b-d). Sócrates sabe que está ante un interlocutor perfecto para descender hasta el fondo del asunto, pues Calicles tiene lo que es necesario para conversar en serio sobre el tema principal, sobre si un alma vive rectamente o no: ciencia, benevolencia y decisión para hablar (*Gorgias*487a). Y por eso se lo lleva a su terreno, al tema de la discusión filosófica sobre qué modo de vida debemos procurar para vivir una vida buena:

> Es el más bello de todos, Calicles, el examen de estas cuestiones sobre las que tú me has censurado: cómo debe ser un hombre y qué debe practicar y hasta qué grado en la vejez y en la juventud. Pues si en algo yo no obro rectamente en mi modo de vivir, ten la certeza de que no yerro intencionadamente, sino por mi ignorancia. Así pues, ya que has empezado a amonestarme, no me abandones y muéstrame suficientemente qué es eso en lo que debo ocuparme y de qué modo puedo llegar a ello. (*Gorgias* 487e-488a)

Calicles se reafirmará, ante las preguntas de Sócrates sobre la idea de que es lo mismo ser mejor y más poderoso (*Gorgias* 489c). Y tras preguntas y respuestas sobre el tema, Sócrates lo llevará al terreno que le interesa, el de los deseos, y por eso le preguntará si este que dice que es mejor solo domina a los otros, o también a sí mismo. Y entonces es cuando vemos el contraste con la postura socrática, pues Calicles considera absurdo el autodominio:

> *Sóc.*- Pero ¿y respecto a sí mismos, amigo? ¿Se dominan o son dominados?
>
> *Cal.*- ¿Qué quieres decir?

> *Sóc*.- Hablo de que cada uno se domine a sí mismo; ¿o no es preciso dominarse a sí mismo, sino solo dominar a los demás?
>
> *Cal*.- ¿Qué entiendes por dominarse a sí mismo?
>
> *Sóc*.- Bien sencillo, lo que entiende la mayoría: ser moderado y dueño de sí mismo y dominar las pasiones y deseos que le surjan.
>
> *Cal*.- ¡Qué amable eres, Sócrates! Llamas moderados a los idiotas. (*Gorgias* 491d-e).

Este será el punto de fricción más importante. Porque justo aquí es cuando Calicles unirá sus tesis anteriores, las de la justicia y el mérito de los más fuertes, con la nueva, que la felicidad consiste en hacer los deseos cada vez más grandes, y satisfacerlos; y que son los débiles los que han construido una moral para, precisamente, condenar lo que es mejor por naturaleza, y en lo que verdaderamente consiste ser feliz:

> *Cal*.- Precisamente eso es lo que dices, Sócrates. Pues, ¿cómo podría ser feliz un hombre si es esclavo de algo? Al contrario, lo bello y lo justo por naturaleza es lo que te voy a decir con sinceridad, a saber: el que quiera vivir rectamente debe dejar que sus deseos se hagan tan grandes como sea posible, y no reprimirlos, sino que, siendo los mayores que sea posible, debe ser capaz de satisfacerlos con decisión e inteligencia, y saciarlos con lo que en cada ocasión sea objeto de deseo. Pero creo yo que esto no es posible para la multitud; de ahí que, por vergüenza, censuren a tales hombres, ocultando de este modo su propia impotencia; afirman que la intemperancia es deshonrosa, como ya dije antes, y esclavizan a los hombres, más capaces por naturaleza y, como ellos mismos no pueden procurarse la plena satisfacción de sus deseos, alaban la moderación y la justicia a causa de su propia debilidad.(...) Pero, Sócrates, esta verdad que tú dices buscar es así: la molicie, la intemperancia y el libertinaje, cuando se les alimenta, constituyen la virtud y la felicidad; todas esas otras fantasías y convenciones de los hombres, contrarias a la naturaleza, son necedades y cosas sin valor. (*Gorgias* 492c)

Sócrates sabe que aceptar estas tesis es trastocarlo todo: que lo justo es la injusticia, y que el fuerte domine arbitrariamente, según sus deseos, y sin límite alguno, pues tanto mejor será cuanto más poderoso se muestre, y menos se domine a sí mismo. Está claro que esta argumentación de Calicles justifica la tiranía como el sistema más justo y feliz, pues al final, el mejor, el tirano, estaría dominando a los más

débiles, el pueblo. Pero de momento, Sócrates dejará de lado la cuestión política, para adentrarse en la cuestión ética de si verdaderamente, con la estrategia planteada por Calicles de prescindir de todo autodominio y de avivar la dinámica del deseo, se puede llegar a ser o no *eudaimon*. Y tras admitir que Calicles es un interlocutor valiente y sincero, se asegura de entender bien sus tesis, para más adelante emitir un veredicto sobre lo terrible que sería llevar una vida así:

> "*Sóc*.- Te entregas a la discusión, Calicles, con una noble franqueza. En efecto, manifiestamente ahora estás diciendo lo que los demás piensan, pero no quieren decir. Por tanto, te suplico que de ningún modo desfallezcas a fin de que en realidad quede completamente claro cómo hay que vivir. Y dime, ¿afirmas que no se han de reprimir los deseos, si se quiere ser como debe ser, sino que, permitiendo que se hagan lo más grande que sea posible, hay que procurarles satisfacción de donde quiera que sea, y que en esto consiste la virtud?
>
> *Cal*.- Eso afirmo ciertamente.
>
> *Sóc*.- Luego no es razonable decir que son felices lo que no necesitan nada.
>
> *Cal*.- De este modo las piedras y los muertos serían felicísimos.
>
> *Sóc*.- Sin embargo, es terrible la vida de los que tú dices. No me extrañaría que Eurípides dijera la verdad en estos versos
>
> *¿quién sabe si vivir es morir*
>
> *y morir es vivir?*
>
> Y que quizá nosotros en realidad estemos muertos. (*Gorgias* 492d-493a)

Para explicarlo, Sócrates cuenta un relato mítico, visualizando y exponiendo mejor la idea que ahora más le interesa: que Calicles entienda que la voluntad es como un tonel agujereado, que no tiene límites, y que por su infinitud es imposible saciar, colmar. Por más que nos afanemos, satisfacer nuestros deseos es una tarea imposible por infinita. De aquí que, en definitiva, la propuesta de ser *eudaimon*, como quiere Calicles, haciendo que aquellos sean cada vez más grandes, es una estrategia antropológicamente equivocada, habida cuenta de lo

ilimitado de la voluntad, que nos conducirá solo a la frustración y a una infelicidad mayor:

> Éste, Calicles, al contrario que tú, expresa la opinión de que en el Hades -se refiere a lo invisible-tendrían el colmo de la desgracia los no iniciados y llevarían el agua al tonel agujereado con un cedazo igualmente agujereado. Dice, en efecto, según manifestaba el que me lo refirió, que el cedazo es el alma; y comparó el alma de los insensatos a un cedazo porque está agujereado, ya que no es capaz de retener nada por incredulidad y por olvido. Estas comparaciones son, probablemente, absurdas; sin embargo, dan a entender lo que yo deseo demostrarte, si de algún modo soy capaz de ello, para persuadirte a que cambies de opinión y a que prefieras, en vez de una vida de insaciedad y desenfreno, una vida ordenada que tenga suficiente y se dé por satisfecha siempre con lo que tiene. Pero ¿te persuado en algo y cambias de opinión en el sentido de que los moderados son más felices que los desenfrenados, o no vas a cambiar en nada, por más que te refiera otras muchas alegorías semejantes? (*Gorgias* 493b-d)

Sabe Sócrates que Calicles no cambiará de opinión, pero al menos ha oído su tesis principal: una vida que consiste en ensanchar los deseos también multiplica las frustraciones. Por eso es una vida miserable, donde no hay descanso, ni de día ni de noche (*Gorgias* 493a), y, en suma, una estrategia fallida para ser feliz, para ser *eudaimon*.

En la *República*, Platón volverá sobre estas tesis, aunando la dimensión ética y política. La retórica, tanto en su uso público como privado, encierra una estrategia fallida para la felicidad de cada uno de nosotros, pero también de la *polis*. Muchas son las referencias que podríamos dar al respecto, aunque por razones de espacio no podremos sino hacer alguna: la justicia se nos presenta como un *kósmos*, como un orden en el interior de la *psyché* (*República* 508a), posible porque hay una moderación en las pasiones. Lo mismo cabría decir de la *polis*. El modelo de sociedad afiebrada, lujosa, que multiplica sin límite las necesidades, haciéndolas cada vez más grandes, conduce al deseo de posesión ilimitada de riquezas (*República* 373d9-10). Es el programa de Calicles, visto en el terreno político. Y esto llevará, sin duda, a una política imperialista, belicosa, dado que, para satisfacer los deseos, que cada vez se harán más grandes, será inevitable invadir al vecino y someterlo (*República* 373d7).

Será necesaria, pues, una nueva retórica, alejada del afán del dominio del otro, y de la mera adulación como paso intermedio. No hay que despreciar el poder persuasivo de la palabra cuando va unida a la búsqueda sincera de la verdad (*República* 386a-392c), incorporando la imprescindible reflexión sobre lo justo (*Gorgias* 460a-e; 480a-e; 503a-b; 508c; 517a). No por casualidad, el tirano, manipulador y subyugador del pueblo, será el hombre injusto por excelencia, convertido en un depredador, en un lobo (*República* 565 d-e), y quien tenga el alma más enferma, siendo también el más desdichado de los hombres (*República* 578b). Lejos de lo que parece, el tirano lleva una vida miserable, aguijoneado por sus insaciables pasiones (*República* 577 e2), y también, a causa de quienes no les son leales, viviendo con permanente temor, soportando amenazas y sobresaltos de todo tipo (*República* 578a-580a).

6. REFLEXIONES FINALES: EL FRACASO DE LA RETÓRICA

A la vista de estos argumentos, nos está interrogando Platón, ¿no impondremos, entonces, a nuestra *psyché*, cierta moderación, cierta sensatez y justicia, o la dejaremos que campe a sus anchas, y se haga insensata, inmoderada, injusta e impía? (*Gorgias* 505b). Tanto para la felicidad personal como de la *polis*, la estrategia retórica de la sofística, desvinculada del problema de la verdad y la justicia, se muestra a los ojos de Platón como una estrategia fallida. En lo político, porque alimenta la tiranía; en lo personal, porque cultiva el desasosiego y la injusticia para con los otros, y un alma enferma no puede ser feliz. Esto es algo que reaparecerá en su última obra, las *Leyes*, pues es imposible alcanzar la felicidad con un alma tiranizada por los placeres y deseos, infinitos e insaciables, teniendo su impacto no solo en el ámbito íntimo, personal, sino también en el de la *polis* (*Leyes*714a 3-5).

Tampoco nos sorprenderá que, tras la condena, Sócrates afronte la muerte y sus últimas horas con calma (*Fedón* 59a-b). ¿Cuántos ancianos, en cambio, no esperan con angustia su final? (*Critón* 43b). Sócrates está tranquilo, en paz. De aquí que también recordemos lo que se dice al comienzo de la *República* sobre este tema: al que sabe que no

ha hecho nada injusto le acompaña siempre una agradable esperanza, una buena nodriza de vejez, como dice Píndaro (*República* 331a); sin olvidar nunca que el mayor mal es cometer injusticia (*Gorgias* 479d). Por ello, más allá de las contingencias históricas que acompañaron al proceso de Sócrates, había una motivación filosófica fundamental en la obra platónica, y que justifica plenamente su crítica a la retórica, tal y como la entendieron los sofistas: su completa inutilidad para alcanzar la felicidad, tanto del individuo como de la *polis*. Y ahora nos tocará a nosotros sacar conclusiones sobre Sócrates, su tiempo y también el nuestro.

7. REFERENCIAS

Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y juicio*. Paidós Básica.

Aubenque, P. (1974). *El problema del ser en Aristóteles*. Taurus.

Badillo, P. (1998). *Fundamentos de filosofía política*. Tecnos.

Fallas, L. (2015). *Emociones y bioética. Miradas desde la Filosofía Griega*. Editorial UCR.

Nussbaum, M. (1995). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y en la filosofía griega*.Visor.

Platón (1986). *Diálogos*. Gredos.

Romilly, J. (1975). *Magic and Rhetoric in Ancient Greece*. Harvard University Press.

Strauss, L. (1970). *¿Qué es filosofía política?* Ediciones Guadarrama.

Vallejo, A. (1993). Conflicto en torno al *Logos*. El concepto de *téchne* y la crítica filosófica a la retórica. *ER. Revista de filosofía*, 15, 9-42.

Vallejo, A. (2019). Platón, las pasiones y la crítica del populismo. *Fons: Revista de estudios sobre la civilización clásica y su recepción* 4, 55-76.

Waterfield, R. (2011). *La muerte de Sócrates*. Gredos.

Williams, B. (1991). *La ética y los límites de la filosofía*. Monte Ávila Editores.

LENGUAJE Y SIGNO EN SAN AGUSTÍN Y WITTGENSTEIN. DEL PENSAMIENTO MEDIEVAL A LA ACTUALIDAD

RAMÓN TORRES VILLEGAS
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La pregunta acerca de los límites del conocimiento y su comunicabilidad ha tenido un pronto despertar en la historia de la filosofía. Algunas de las más influyentes reflexiones acerca del mismo surgieron ya en el seno de las más antiguas escuelas como la *Stoa* o el *Liceo*, marcando de una manera muy clara el posterior desarrollo de dicha reflexión. Sin embargo, a mi entender, es con el surgimiento del cristianismo cuando a dicha reflexión se le añade un cariz nuevo, distinto. Con esta nueva religión que irrumpe –e incluso choca en algunos casos– de manera frénica en este viejo mundo clásico se introduce también una nueva concepción antropológica, una nueva visión acerca del conocimiento, de sus límites y de la manera de obtener las auténticas *certezas* de un mundo más profundo. Es en San Agustín donde esta cosmovisión queda reflejada de un modo muy claro, donde el lenguaje no es sino signo, muchas veces pobre de un pensamiento mucho más profundo, un pensamiento que es el verdadero lenguaje de un *hombre interior*, que, es y debe ser en cierto modo ajeno al mundo. En general esta cosmovisión ha sido la que en mayor o menor medida se ha reflejado de una manera más clara en toda la tradición posterior. Una tradición que solía plantear la pregunta del lenguaje con una cierta estructura dualista, donde el signo externo expresado tenía su referencia y autenticidad en un cierto *más-allá* interno que lo completaba.

Se dice que fue César quien, en el año 48 a.C y a fin de estropear los planes de su por entonces nuevo rival Ptolomeo XIV, mostró de nuevo

su pericia militar incendiando sus propias naves que en ese momento reposaban en las cálidas aguas de la exótica Alejandría, acto que no tardó en descontrolarse, siendo que el fuego rápidamente se extendió por la ciudad, llegando trágicamente al corazón y espíritu de la misma: la Biblioteca de Alejandría.

De igual manera e inspirado por tamaña tragedia, el filósofo vienes Ludwig Wittgenstein, encontró en cierto modo su inspiración (Carmona. 2015, p. 10) casi dos mil años después, desarrollando una labor mucho más productiva aunque igual de destructiva. Fue así como sirviéndose de sus trabajos –el *Tratatus logico-philosophicus* y las *Investigaciones filosóficas*– revolucionó –dos veces– la filosofía del lenguaje y toda su concepción. Es a partir de este segundo trabajo, las *Investigaciones filosóficas*, de donde partiremos haciendo mirada retrospectiva en los fundamentos de la concepción del lenguaje. Centrándonos, por su importancia y protagonismo, en la figura de San Agustín –así lo vio el propio Wittgenstein, cuando puso en el inicio de sus *Investigaciones filosóficas* las palabras del *Hiponense*–. Con esto no buscamos presentar dos pensamientos paralelos y fríos sobre el papel, sino profundizar en la raíz de sus ideas y comprender la manera en que ambos autores pensaban y planteaban sus problemas; haciendo revisión de hasta qué punto sus posiciones eran contrapuestas.

2. LA CONCEPCIÓN DEL LENGUAJE EN SAN AGUSTÍN Y WITTGENSTEIN

No es casualidad que en sus *Investigaciones filosóficas* el filósofo vienes Ludwig Wittgenstein iniciara sus planteamientos haciendo referencia a uno de los pasajes de las *Confesiones* de San Agustín[1], con-

---

[1] Concretamente hace referencia al capítulo VIII del libro I: ``Cum ipsi (majores nomines) appellabant rem aliquam, et cum secundum eam vocem corpus ad aliquid movebant, videbam, et tenebam hoc ab eis vocaris rem illam, quod sonobant, cum eam vellet ostendere. Hoc autem eos velle ex motu corporis aperiebatur: tamquam verbis naturalibus ómnium Gentium, quae fiunt vultu et nutu oculorum, ceterorumque membrorum actu, et sonitu vocis indicante affectionem animi in petendis, habendis rejiciendis, fugiendisve rebus. Ita verba in variis sentiis locis suis posita, et crebro audita, quarum rerum signa essent, paulatim colligebam, measque jam volúntales, edomito in eis signis ore, per haec enuntiabam´´

cretamente a un pasaje donde el *Hiponense* describía cómo y cuándo comenzó a tener noción de lo que era el lenguaje, adquiriendo paulatinamente la capacidad de usarlo, es decir, de expresarse, de hablar (Wittgenstein. trad. 2009, §. I). Dicho pasaje fue escogido por Wittgenstein no por su similitud o validez ejemplar con su pensamiento, sino precisamente por todo lo contrario. Con este ejemplo en el que San Agustín desarrollaba sus razonamientos –que a continuación expondremos con más detalle–, Wittgenstein profundizaba en las conclusiones del mismo, para dejar claro como no debía entenderse el lenguaje.

Wittgenstein comprendía que es en San Agustín donde –antes que en otros– daba comienzo toda una tradición filosófica acerca del lenguaje que se caracterizaba por una concepción en cierto modo transcendental, por un querer mirar más allá del mismo, concibiendo las palabras como meros signos que no eran sino una máscara de la verdadera *palabra interior*. Esto es ciertamente lo que ha caracterizado a gran parte de la tradición anterior a Wittgenstein, una concepción en cierto modo *dualista* del lenguaje dividiendo la palabra interna –el verdadero sentido del lenguaje– de la externa; el signo de su referencia. Esto, como a continuación veremos quizás no sea del todo apropiado para con el pensamiento de San Agustín, ya que entre dicho signo externo y su representación mental habría un intermediario forzoso: el *pensamiento*, o mejor dicho, la *palabra interior*.

A continuación, trataré de profundizar en los planteamientos del *Hiponense*, haciendo *repaso* –en un sentido agustiniano– de sus puntos fundamentales y analizándolos desde una perspectiva wittgensteniana.

``Cuando ellos (los mayores) nombraban alguna cosa y consecuentemente con esa apelación se movían hacia algo, lo veía y comprendía que con los sonidos que pronunciaban llamaban ellos a aquella cosa cuando pretendían señalarla. Pues lo que ellos pretendían se entresacaba de su movimiento corporal: cual lenguaje natural de todos los pueblos que con mímica y juego de ojos, con el movimiento del resto de los miembros y con el sonido de la voz hacen indicación de las afecciones del alma al apetecer, tener, rechazar o evitar cosas. Así, oyendo repetidamente las palabras colocadas en sus lugares apropiados en diferentes oraciones, colegía paulatinamente de qué cosas eran signos y, una vez adiestrada la lengua en esos signos, expresaba ya con ellos mis deseos. ´´ (Wittgenstein, trad. 2009, §.1) Cf. (San Agustín, *Confesiones* I, VIII).

Los principales fundamentos de la filosofía del lenguaje de San Agustín podemos encontrarlos dispersos en distintas obras, siendo que muchas de ellas no son específicamente concernientes al lenguaje. Las principales obras que pasaremos a examinar a continuación serán: *De Magistro* –aquí si habla explícitamente del lenguaje–, *De Doctrina Christiana* –aquí habla explícitamente pero solo en el libro II– y *el De Trinitate.* Aparte de estas, el *Hiponense* dejó otras tantas pinceladas a lo largo y ancho de su vasta obra –como es el caso del pasaje de las *Confesiones* del que Wittgenstein se sirve–, la cual, dentro de lo posible, también será revisada.

Es en el *De Magistro* donde, como ya dije, trata sobre el lenguaje de una manera más explícita. Aquí, y en comparación con otras de sus obras, la visión que en general muestra del lenguaje externo: del signo y de la palabra; es negativa. Para Agustín el lenguaje tendría una doble función: enseñar y recordar (San Agustín, *De Magistro*, I. 1)[2] de hecho enseñar y recordar sería realmente lo mismo, ``dada la teoría del conocimiento como recuerdo que hereda Agustín de los platónicos´´ (Beuchot. 1986, p. 17). Además, dice, estamos siempre enseñando, ya que hasta cuando preguntamos, no hacemos sino enseñar nuestras dudas sobre algo (San Agustín. *De Magistro*, I. 1). En otra de sus obras, *De Doctrina Christiana*, San Agustín dirá que existen distintos tipos de signos, clasificándolos en un primer lugar en dos tipos: signos naturales y signos instruidos por los hombres –o convencionales–. Los naturales se caracterizarían por ser signos que:

> sin elección ni deseo alguno, hacen que se conozca mediante ellos otra cosa fuera de lo que en sí son. El humo es señal de fuego, sin que él quiera significarlo; nosotros con la observación y la experiencia de las cosas comprobadas reconocemos que en tal lugar hay fuego, aunque allí únicamente aparezca el humo. A este género de signos pertenece la huella impresa del animal que pasa; lo mismo que el rostro airado o

---

[2] ``Entiendo que aún entonces no queremos otra cosa que enseñar. Porque dime: ¿preguntas por otra causa sino por enseñar. Porque dime: ¿preguntas por otra causa sino por enseñar qué es lo quieres a aquel a quien te diriges? ´´

``Etiam tunc nihil aliud quam docere nos velle intellego; nam quaero abs te, utrum ob aliam causam interroges, nisi ut eum quem interrogas doceas, quid velis. ´´

triste demuestra la afección del alma´´ (San Agustín. *De Doctrina Christiana.* II, 1)[3]

Veo relevante aquí destacar como el *Hiponense* incluye ``el rostro airado o triste´´ como un signo natural, es decir, como nuestra expresividad no es algo que pueda ocultarse o bien fingirse. Esto ciertamente guardaría una estrecha relación con la filosofía de Wittgenstein y con lo que él denomino *evidencias imponderables* (Mota. 2015, p. 213). Estás, serían algo así como un tipo de intuición que tenemos para percibir el estado de ánimo del sujeto (Sanguineti, J.J. 2015, p. 252). Así en las *Investigaciones filosóficas* dice:

> Si digo de mí mismo que yo sé sólo por mi propio caso lo que significa `dolor´ - ¿no tengo que decir *eso* también de los demás? ¿Y cómo puedo generalizar ese único caso tan irresponsablemente? (…) Supongamos que cada uno tuviera una caja y dentro hubiera algo que llamamos ``escarabajo´´. Nadie puede mirar en la caja de otro; y cada uno dice que él sabe lo que es un escarabajo sólo por la vista de su *escarabajo*. –Aquí podría muy bien ser que cada uno tuviese una cosa distinta en su caja. (…)- No, se puede `cortar por lo sano´ por la cosa que hay en la caja; se neutraliza, sea la que fuere. (Wittgenstein, trad. 2009, §.293).[4]

Del mismo modo, con respecto a la naturalidad expresiva del humo que emite de manera necesaria el fuego, que acabamos de ver en San Agustín, Wittgenstein expondrá otro ejemplo ciertamente similar:

> Ciertamente, si el agua hierve en la olla, sale el vapor de la olla y también la figura del vapor de la figura de la olla. ¿Pero y si yo insis-

[3] . ``quae sine voluntate atque ullo appetitu significandi, praeter se aliquid aliud ex se cognosci faciunt, sicuti est fumus significans ignem. Nom enim volens significare id facit, sed rerum expertarum animadversione et notatione cognoscitur ignem subesse, etiam si fumus solus appareat. Sed et vestigium transeuntis animantis ad hoc genus pertinet: et vultus irati seu tristis est;´´

[4] Wittgenstein hará referencia de manera larga y extendida a la vinculación del rostro, el dolor y expresividad natural de una manera muy parecida a la que nos enseña San Agustín: ``<<Yo puedo solamente creer que otro tiene dolor, pero lo sé si yo lo tengo>> –Sí; uno puede decidirse a decir <<Creo que él tiene dolor>> en vez de <<Él tiene dolor>>. Pero eso es todo. – Lo que aquí parece una explicación o un enunciado sobre los procesos mentales es, en verdad, un cambio de un modo de hablar por otro que, mientras filosofamos, nos parece el más acertado. ¡Pruébese otra vez –en caso real– a dudar de la angustia real de otro! ´´ (Wittgenstein, trad. 2009. § 303) Cf. §. 302; §. 304; §.321.

> tiera en decir que la figura de la olla también tiene que hervir algo? (Wittgenstein, trad. 2009. §. 297).

Por otro lado, los signos convencionales serían aquellos: ``que mutuamente se dan entre los vivientes para manifestar, en cuanto le es posible, los movimientos del alma´´ (San Agustín. *De Doctrina Christiana*, II, 3). De entre todos estos signos es la *palabra* la que ocupa un lugar predominante frente a todos los demás, siendo que vista y oído tienen un papel muy por encima de los demás sentidos:

> También algunos dan a conocer no pocas cosas con el movimiento de las manos: los cómicos con los movimientos de todos sus miembros dan signos a los espectadores, hablando casi con los ojos de quienes los miran (…) pero toda esta clase de cosa de signos en comparación con las palabras son poquísimos. Las palabras han logrado ser entre los hombres los signos más principales para dar a conocer todos los pensamientos del alma. (San Agustín. *De Doctrina Christiana*. II, 3).[5]

Es decir, deja así muy claro que para él dentro los *signos* hay una clara clasificación siendo que de entre todos ellos, la *palabra* es el principal, ya que a esta podemos acceder bien por el oído bien por la vista –puesto que como dijimos estos son los principales sentidos en relación con la comunicación–. Cabría destacar en este párrafo que acabamos de citar, la crítica que de manera subyacente e implícita se dirigiría contra el enactivismo radical. Ya que deja claro, que, para él, el empleo de movimientos y gestos que tengan como fin el mostrar, el *representar* lo que se quiere expresar, de forma que incluso parece que estén ``hablando casi con los ojos de quienes los miran´´ (San Agustín. *De Doctrina Christiana*, II, 3) no tendría realmente la misma validez y categoría que lo expresado por medio de palabras. También, en el pasaje de las *Confesiones* con el que Wittgenstein iniciaba sus *Investigaciones*[6], San Agustín deja claro que esa gesticulación corpo-

---

5 ``Et quidam motu manuum pleraque significant: et histriones omnium membrorum motibus dant signa quaedam scientibus, et cum oculis eorum quasi fabulantur; (...) Sed haec omnia signa verbis comparata paucissima sunt. Verba enim prorsus inter homines obtinuerunt principatum significandi quaecumque animo concipiuntur, si ea quisque prodere velit.´´

6 ``Pues lo que ellos pretendían se entresacaba de su movimiento corporal: cual lenguaje natural de todos los pueblos que con mímica y juegos de ojos, con el movimiento del resto de los miembros y con el sonido de la voz hacen indicación de las afecciones del alma´´ San Agustín, *Confessiones*, I, 8) Cf. (Wittgenstein 2009, § 1).

ral si bien pareciera poder llegar a sugerirnos, no llegaría a servirnos para comunicarnos de una manera profunda, ya que el nivel de *representación* de estos signos en comparación con las palabras sería francamente pobre. Para el enactivismo radical en cambio los procesos cognitivos no deben verse reducidos a meros procesos *conscientes* (Clark y Chalsmer. 1998, p. 10)[7], rechazando así cualquier tipo de representacionalismo externo.

Bien es cierto que Agustín sí que tendría algunos otros pasajes donde se refiere a este *enseñar* –fin del lenguaje como dijimos– mediante la expresividad del cuerpo de una manera más optimista. Precisamente en el *De Magistro*, cuando habla de cierto determinado tipo de elementos que no necesitan signo alguno para ser explicados, por ejemplo:

> Agustín - ¿No has visto nunca cómo los hombres hablan con los sordos como gesticulando, y los sordos preguntan por menos con el gesto, responden, enseñan, indican todo lo que quieren, o por lo menos mucho? En este caso, no sólo las cosas visibles se muestran sin palabras. También los sonidos, los sabores y otras cosas semejantes. Y en los teatros, los histriones manifiestan y explican, por lo común, todas sus fábulas sin necesidad de palabras con la danza. (San Agustín. *De Magistro*. III, 5).[8]

Y más adelante:

> Agustín: - ¿Qué dirías si te preguntase qué es pasear, y, levantándote, lo hicieses? ¿No usarías para enseñármelo, más bien que de palabras, de la misma cosa o de algún otro?
>
> Adeodato: -Confieso que es así, y me avergüenzo de no haber visto una cosa tan clara, la cual me trae a la memoria otras mil cosas que pueden mostrarse por sí mismas y sin necesidad de signos, verbigra-

[7] ``Some find this short of externalism unpalatable. One reason may be that many identify the cognitive with the conscious, and it seems far from plausible tha consciousness extends outside the head in these cases. But not every cognitive process, at leas ton standard usage, is a conscious process. ´´

[8] ``Numquamne vidisti, ut homines cum surdis gestu quasi sermocinetur ipsique surdi non minus gestu vel quaerant vel respondeant vel doceant vel indicent aut omnia, quae volunt, aut, certe plurima? Quod cum fit, non utique solo visibilia sine verbis ostenduntur, sed et soni et sapores et cetera huius modi; nam et histriones totas in theatris fabulas sine verbis saltando plerumque aperiunt et exponunt. ´´

> cias, comer, beber, estar sentado, de pie, dar voces y otras muchas más´´ (San Agustín. *De Magistro*, III, 6).[9]

En el primer pasaje ciertamente podemos apreciar una actitud más amable con respecto a la corporalidad y su expresión, reconociéndola con pleno derecho como una forma de lenguaje que no necesita de mediación alguna. Aunque bien es cierto que este pasaje podría parecer contradictorio con el anteriormente citado en *De Doctrina Christiana*, donde señala la acción del comediante como un signo, aquí el asunto se complicaría, ya que si bien en el *De Magistro* desarrolla de una manera más extensa y coherente sus planteamientos el *De Doctrina Christiana* es una obra posterior.

En el segundo párrafo también podemos ver esa defensa de la representación sin mediación alguna de signo. Aunque siendo coherentes tampoco podemos establecer una relación fuerte con el enactivismo radical; ya que, lo que realmente nos está diciendo es que existen acciones que pueden representarse a sí mismas en cuanto acciones. No nos está diciendo que dichas cosas que no necesitan de signo para ser representadas puedan expresar otra cosa que no sea ella misma. De momento.

3. UNA NUEVA VISIÓN DEL LENGUAJE EN SAN AGUSTÍN

Siguiendo con la exposición, y como dijimos en el principio. Es en el *De Magistro* donde las opiniones del *Hiponense* son desarrolladas hasta el extremo, llegando a unas conclusiones que ciertamente discreparían de esa visión *dualista* de su filosofía.

Hasta ahora, los planteamientos del *Hiponense* parecerían ir encaminados en una especie de *atomismo lógico* en la línea de Russell ``cuando veía la necesidad de que cada palabra de un enunciado tuviera denotación´´ (Beuchot, 1986, p.17), y donde todas las palabras de

---

[9] ``*Aug*- Quid? Si ex te quaererem, quid sit ambulare, surgeresque et id ageres, ¿nonne re ipsa potius quam verbis ad me docendum aut ullis aliis signis utereris?

Ad. – Fateor ita esse, et pudet me rem tam in promptu positam nom vidisse; ex quo etiam mihi milia rerum iam occurunt, quae ipsae per se valeant, non per signa monstrari, ut edere, bibere, sedere, stare, clamare et innumerabilia cetera.´´

una proposición tendrían un significado. De una manera muy similar comienza su diálogo –*De Magistro*– haciendo *repaso* –nunca mejor dicho– de las concepciones acerca del lenguaje que ambos interlocutores parecen tener, describiéndolo de una manera muy similar a aquel pasaje de las *Confesiones* –página 3– que tanta aversión produjo en Wittgenstein. Para éste, lo que el pasaje del *Hiponense* mostraba era un claro ejemplo de adquisición del lenguaje de forma ostensiva, –concretamente lo define como una ``enseñanza ostensiva de la palabra´´ (Wittgenstein, trad. 2009, §.6)– donde por medio de ejemplo y repetición logramos obtener una serie de signos los cuales ligábamos a unos determinados conceptos mentales –previamente adquiridos– que nos servirían de representación *interna* del mundo externo. Esta manera de entender el lenguaje, a su juicio, primitiva (Wittgenstein, trad. 2009, §.2) nos llevaría a concebirlo como un sistema de comunicación cerrado, donde solo nos *sirve* para un determinado espacio estricto, pero que no se corresponde con el uso correcto del lenguaje que debe estar ligado a una situación y un uso concreto:

> Es como si alguien explicara: << Los juegos consisten en desplazar cosas sobre una superficie según ciertas reglas>>..., -y le respondiéramos: <<Pareces pensar en juegos de tablero; pero ésos no son todos los juegos. Puedes corregir tu explicación restringiéndola expresamente a esos juegos>>. (Wittgenstein, trad. 2009, §.3).

Para Wittgenstein entender el lenguaje de esta manera supone un absurdo, donde las palabras no son más que teselas fijas que formarían parte de un mismo mosaico. Pero ¿qué sucede con su *uso* en su sentido más puro y cotidiano? Si estando en una habitación escuchara una fuerte voz en la habitación contigua que exhalara la palabra `` ¡agua! ´´, ¿podría yo creer que mi compañero de habitáculo simplemente está repasando en voz alta los signos de las cosas que lo rodean? Ciertamente no.

Para Wittgenstein esta manera de entender el lenguaje no sería sino un ``juego de lenguaje´´ otra forma más de hacer uso de las palabras, pero en ningún modo sería una forma absoluta (Wittgenstein, trad. 2009, §.7). Por poner un ejemplo:

> Piensa en las herramientas de una caja de herramientas: hay un martillo, unas tenazas, una sierra, un destornillador, una regla, un tarro de cola, cola, clavos y tornillos. – Tan diversas como las funciones de estos objetos son las funciones de las palabras. (y hay semejanzas aquí y allí). (Wittgenstein, trad. 2009, §. 11).

Pero ¿era ésta realmente la idea que San Agustín tenía acerca del lenguaje? Si proseguimos con la lectura del *De Magistro*, a esos primeros guiños que otorga al signo y su relevancia para con el lenguaje, le siguen toda una serie de argumentos que buscan desenmascarar esa aparente concepción. Así, cuando estamos llegando ya al final de su diálogo San Agustín comienza a mostrar la baza con la que hace tambalear todo su discurso anterior: ``Pero si lo consideras con más detención, no hallarás tal vez nada que se aprenda por sus signos´´ (San Agustín. *De Magistro*, X, 33) Y más adelante:

> La palabra no me muestra lo que significa cuando leo*: Y sus cofias no fueron deterioradas*. Porque si este nombre (*sarabarae*) representa ciertos adornos de la cabeza, ¿acaso, al oírlo, he aprendido qué es cabeza y que es adorno? Yo lo había conocido antes, y no tuve conocimiento de ellos al ser nombrados por otros, sino al ser vistos por mí. (…) Así, pues, mejor se aprende el signo una vez conocida la cosa que al revés´´ (San Agustín. *De Magistro*, X, 33).[10]

En resumen, no aprendemos lo que las cosas son por medio de palabras y signos, sino que aprendemos lo que estas cosas son porque ya sabíamos lo que la cosa era.

> cuando se articulan las palabras, sabemos qué significan o no lo sabemos: si lo primero, más que aprender, recordamos; y si no lo sabemos, ni siquiera recordamos, se nos incita a buscar su significado. (San Agustín. *De Magistro*, XI, 36).[11]

---

[10] ``Non emim mihi rem, quam significat, ostendit verbum, cum lego: *Et sarabarae eorum non sunt commmutatae* (Dan 3, 94). Nam si quaedam capitum termina nuncupantur hoc nomine, num ego hoc auditio aut quid sit caput aut quid sint termina didici? ante ista noveram, neque cum appellarentur ab alliis, sed cum viderentur, eorum est mihi facta notitia (...) Ita magis signum re cognita quam signo dato ipsa res discitur. ´´

[11] ``Rebus ergo cognitis verborum quoque cognitio perficitur, verbis vero auditis nec verba discuntur. Non enim ea verba, quae no vimus, discimus aut quae non novimus didicisse nos possumus confiteri, nisi eorum significatione percepta, quae non auditione vocum emissarum, sed rerum significatarum cognitione contingit. ´´

Es muy importante tener en cuenta aquí el concepto de *recordar*, como ya dije, para San Agustín aprender y recordar son conceptos sinónimos. Las palabras, en cuanto signos no solo establecerían una relación ostensiva con el exterior, sino que en cierto modo nos conectarían con la idea de la cosa que tenemos en el *yo interior,* es decir, entre *la cosa y* el signo exterior se establecería el *pensamiento* como mediador. Según San Agustín, no conocemos la verdad por los signos o palabras que percibimos en el exterior, sino que podemos alcanzarla según la verdad que despierta en nosotros, en nuestro *hombre interior*. Es, decir en San Agustín no hay una mera aprehensión ostensiva del mundo *externo*, sino que los signos en realidad, con quien conectan es con nuestro *yo interno*, desvelando un cierto tipo de *palabra interior*. El signo externo lo que hace es recordarme lo que ya se y que siempre habitó en cierto modo en mi *pensamiento*. Entre signo y mundo siempre quedará el *pensamiento* el cual siempre desbordará al propio lenguaje. Un ejemplo muy claro de esto lo encontraríamos en otra de sus obras, *La catequesis de los principiantes*:

> Tampoco a mí me agradan casi nunca mis discursos. En efecto, estoy deseando un discurso mejor, del que con frecuencia me estoy gozando en mi interior, antes de comenzar a expresarlo con palabras sonantes; y cuando me parece inferior al que yo me había imaginado, me entristezco porque mis palabras no han podido reflejar fielmente mis sentimientos. Estoy deseando que el que me escucha entienda todo como yo lo entiendo, y me doy cuenta de que no me expreso del modo más apto para conseguirlo. Esto es debido, sobre todo, a que lo que yo comprendo inunda mi alma con la rapidez de un rayo; en cambio, la locución es lenta, larga y muy diferente, y mientras van apareciendo las palabras, lo que yo había entendido se ha ya retirado a su escondrijo´´ (San Agustín. *De chatizandis rudibus*, II. 3).

No habría quizás otro texto más claro en cuanto a la relación entre el lenguaje y el pensamiento en la obra de San Agustín, del mismo modo que quizás no habría otro pasaje más contrario a Wittgenstein en toda su obra. Sin embargo, a fin de no desviarme del hilo conductor proseguiré con las tesis del *Hiponense*.

Pero ¿qué es eso de la *palabra interior*? La palabra interior es el elemento central en la filosofía del lenguaje de San Agustín (Pegueroles, J. 1986, p.108). Aquello donde el verdadero conocimiento reside:

> la palabra interior es *anterior* a la palabra exterior. Cuando busco una palabra (exterior) para decir la cosa, ya tengo la palabra interior, que es el conocimiento de la cosa´´ (Pegueroles, J. 1986, p. 101)

La palabra interior es aquello donde el verdadero conocimiento de la cosa se hace patente y que en su articulación nos permite mediar entre la *cosa en sí* –por llamarlo de algún modo– y la palabra externa, pero siempre trascendiéndola. El pensamiento que nosotros albergamos es para el *Hiponenses* inmediato y completo, muy superior a la palabra, es sólo cuando manifestamos dichas palabras, cuando precisamente el auténtico significado de las mismas desfallece.

Esta concepción del lenguaje sólo puede entenderse de la mano del resto de la obra del *Hiponense*. Siendo una concepción profundamente teológica, así en otra de sus obras, *De Trinitate* San Agustín identifica ese *verbum* interno que tenemos –*verbum* en cuanto a palabra y en cuanto a persona hecha a imagen y semejanza del Dios: el Verbo, es decir, Cristo–:

> Es, pues, necesario llegar al verbo humano, al verbo del animal racional, al verbo imagen de Dios –no nacida de Él, sino hecho a su imagen–, que no es sonido prolaticio ni imaginable como sonido, el cual es menester pertenezca a un idioma cualquiera, sino que es anterior a todos los signos que le representan y es engendrado por la ciencia, que permanece en el ánimo, cuando esta ciencia, tal cual es, se expresa en una palabra interior´´ (San Agustín, *De Trinitate*, XV, XI).[12]

Del mismo modo, el mismo título de *De Magistro*, no indica otra cosa, sino que el *maestro* que nos enseña e instruye en la verdad sin necesidad de signos es el propio Cristo ``Y esta verdad que es consultada y enseña, y que se dice habita en el hombre interior, es Cristo, la

12 ``Perveniendum est ergo ad illud verbum hominis, ad verbum rationalis animantis, ad verbum non de Deo natae, sed a Deo factae imaginis Dei, quod neque prolavitivum est in sono, neque cogitativum in similitudine soni, quod alicuius linguae esse necesse sit, sed quod omnia quibus significatur signa praecedit, et gignitur de scientia quae manet in animo, quando eadem scientia intus dicitur, sicuti est. ´´

inmutable virtud de Dios y su eterna sabiduría´´ (San Agustín*, De Magistro*. XII, 38).[13] Es bien claro, que sólo así logra entenderse esa enfatización y profundización en una interioridad que necesariamente tenga que ir más allá.

Curiosamente, esta idea del *Verbum* como maestro interno que nos enseña en nuestra intimidad podemos encontrarla planteada en otro de los principales genios del cristianismo, Orígenes de Alejandría, concretamente en su célebre *Comentario al Evangelio de San Juan*:

> El Logos inherente a la naturaleza de los seres dotados de logos es como un maestro inseparable de su alumno: siempre sugiere lo que es necesario hacer, incluso si nosotros no tenemos en cuanta sus órdenes. (Orígenes, *ComIo*, II, 108).[14]

Un maestro que nos habla y resuena en nosotros siguiendo esta misma estructura interna que distingue entre palabra interior y exterior como hemos visto en el fragmento del *De Trinitate*. Del mismo modo, esta analogía, podemos encontrarla poco más adelante en este mismo comentario:

> Yo pienso que, así como en nosotros voz y palabra difieren, pues la voz desprovista de significación puede hacerse entender sin palabra y la palabra igualmente puede ser transmitida al espíritu sin voz, como en el camino de nuestro pensamiento, de la misma manera, ya que el Salvador es Palabra [logos] según una de sus denominaciones, Juan difiere de él, siendo la voz por analogía con Cristo que es la palabra.
>
> Lo que me impulsa a decir esto es el mismo Juan, que respondió a los que le preguntaban quién era: *Yo soy la voz del que grita en el desierto: Preparad el camino del Señor, rectificad sus senderos.* Es posiblemente por esta razón, por la que Zacarías, incrédulo acerca del na-

---

13 ``Ille autem, qui consulitur, docet, qui in interiore homine habitare dictus est Christus (cf. Eph 3, 16-17), id est incommutabilis dei atque sempiterna sapientia.´´

14 Del mismo modo, también podemos encontrar dicho recurso literario en otro autor alejandrino de gran prestigio y renombre, Clemente de Alejandría y su obra *El Pedagogo*: `` Pero ahora, actuando sucesivamente en calidad de terapeuta y de consejero, aconseja al que previamente ha convertido y, lo que es más importante, promete a curación de nuestras pasiones. Démosle, pues, el único nombre que naturalmente le corresponde: el de *Pedagogo*. El *Pedagogo* es educador, no experto, no teórico; su objetivo es la mejora del alma, no la enseñanza, como guía que es de una vida virtuosa, no erudita. ´´ (Clemente, *Pedagogo*, I, 4.).

> cimiento de la Voz que debe indicar la Palabra de Dios, pierde la voz, y la recupera cuando nace la voz, de la cual es precursora la palabra. Porque es necesario escuchar la voz, para que luego el intelecto pueda captar la palabra que muestra. (Orígenes, *ComIo*. II, 193-4.)[15]

En resumen y para terminar el punto central de este apartado. La concepción que nos ha venido heredada –y que Wittgenstein refleja en sus *Investigaciones*– acerca de la filosofía del lenguaje de Agustín no sería del todo acertada, ya que, adentrándonos en sus planteamientos podemos ir hurgando una concepción del lenguaje más *profunda* donde el signo externo no tiene realmente una gran relevancia con respecto a nuestra forma de conocer el mundo, sino que ese conocimiento de algún modo, y sin intervención vinculante del signo externo, lo obtendríamos en nuestra interioridad por medio del recuerdo. Siendo que el signo tendría como función mediar, no ya entre la cosa y lo que representa, sino entre el pensamiento de la cosa y lo que representa. Pero no enseñarnos cosa alguna en sentido estricto.[16]

4. UNA VISIÓN WITTGENSTENIANA DEL *DE MAGISTRO*

No creo que sea necesaria aquí ningún tipo de explicación detallada y profunda para que el lector comprenda lo alejado que esta concepción del lenguaje se encontraría de las posiciones del filósofo vienés. Si bien la idea de un lenguaje adquirido mediante la ostensión de la *palabra* tendría para Wittgenstein el cariz absurdo y *primitivo* que anteriormente vimos. Esta idea, completamente metafísica del lenguaje, en cierto modo trascendente no eliminaría esa partición del lenguaje entre su *auténtica* esencia y su uso. Para Wittgenstein un lenguaje que se

---

[15] Esta similitud podría deberse a una coincidencia en cuanto a las principales fuentes filológicas de la que ambos autores beben, siendo que en efecto, la influencia de los gramáticos alejandrinos, como podría ser el caso de Dionisio el Tracio fue bastante relevantes en ambos. Cf. Castañares, W. (2014*)., Historia del pensamiento semiótico vol. I: La antigüedad grecolatina*. Trotta. pp. 217-219; Cf. Martens, P. (2018)., *Orígenes y la escritura: vocación exegética y hermenéutica bíblica*. Ediciones Sígueme. p. 59.

[16] Cabe destacar que para San Agustín el signo puede ser representado por otro signo, como por ejemplo un pronombre puede sustituir a un nombre. Del mismo modo, si que establecería una clasificación de los distintos tipos de signos –palabras-, siendo que algunas podrían hacer referencia a estados mentales ``*Adeodato- Paréceme que* ***si*** *indica duda; y si es duda ¿en dónde se hallará si no es en el alma?* ´´ (San Agustín, *De Magistro*. II, 3).

encuentra más allá de las situaciones concretas en las que se expresa y se desarrolla, es decir, un lenguaje fuera de un determinado ``juego de lenguaje´´ carece completamente de sentido. Aquello que no puede ser expresado, es ya una expresión misma, la única y auténtica que realmente puede ser expresada en tanto que está siendo expresada. El lenguaje no se ve configurado por una imagen –signo– determinada ni por un metalenguaje que lo complete, el lenguaje se ve definido en su uso y su cotidianeidad, por las circunstancias concretas que engloban el *uso* de este, es eso lo que para Wittgenstein da un auténtico sentido al lenguaje y lo completa.

5. CONCLUSIÓN

Con todo esto dicho concluyo por tanto el presente trabajo. Siendo que, si bien el asunto sin duda permite una profundidad mucho mayor, los elementos mínimos concernientes a los objetivos de la presente investigación han quedado fijados y mínimamente establecidos. Finalizando con la esperanza de que esta investigación haya servido para recordar las nociones que el viejo y bueno de San Agustín nos legó de cara a los principales desafíos filosóficos de nuestra era.

En primer lugar, hemos realizado una aproximación a las nociones básicas de la filosofía del lenguaje del segundo Wittgenstein y San Agustín, profundizando en su relación y confrontación, destacando los puntos centrales de sus teorías y comparándolas, bien entre ellas, bien con otras teorías como podrían ser el *enactivismo radical*.

En segundo lugar, hemos indagado en profundidad en el pasaje de las *Confesiones* con las que Wittgenstein dio pie a sus *Investigaciones*. Analizando cuales eran las claves para entender la filosofía del lenguaje del *Hiponense* que allí se mostraba desde su propia filosofía valiéndose del concepto fundamental de ``juego de lenguaje´´.

Por último, nos hemos sumergido en el *De Magistro*, obra clave para entender el pensamiento de San Agustín, gracias a la cual nos hemos podido valer para relaborar su teoría del lenguaje. Caracterizándola, no como un sistema dualista donde signo y referencia fueran los protagonistas, sino como una tríada donde el *pensamiento* y la *palabra*

interior ocupan el lugar central de su sistema; y, el signo pasa a un espacio completamente secundario. Lo cual no deja de ser curioso y estimulante si lo comparamos con la filosofía del *vienés*.

6. REFERENCIAS

FUENTES PRINCIPALES

Clemente de Alejandría (1998). *El Pedagogo.* Introducción de Ángel Castiñeiras Fernández, traducción por Joan Sariol Díaz. Madrid. Gredos.

Orígenes. (2020). *Comentario al Evangelio de San Juan/1* (1ª ed. y trad. P, Ciner) Ciudad Nueva.

San Agustín (1982*). Obras de San Agustín. Tomo III: El Maestro*. Madrid. B.A.C.

San Agustín (1956). *Obras de San Agustín. Tomo V: De la Santísima Trinidad*. Madrid. B.A.C.

San Agustín (1958). *Obras de San Agustín: Tomo XV: Sobre la doctrina cristiana*. Madrid. B.A.C

San Agustín (2012). *Obras selectas: Confesiones*. Estudio introductorio de Salvado Antuñano. Madrid. Gredos.

San Agustín (2012). *Obras selectas: El Maestro*. Estudio introductorio de Salvado Antuñano. Madrid. Gredos.

San Agustín (2012). *Obras selectas: La catequesis de los principiantes*. Estudio introductorio de Salvador Antuñano. Madrid. Gredos.

Wittgenstein, L. (2009). *Investigaciones filosóficas*. Estudio introductorio por Isidoro Reguera, traducción por Alfonso García Suárez y Carlos Ulises Moulines. Madrid. Gredos.

FUENTES SECUNDARIAS

Beuchot, M (1986). *Signo y lenguaje* en San Agustín. Dianoia, vol. 32, nº 32.

Carmona, C (2015). *Wittgenstein: La conciencia del límite*. Batiscafo.

Castañares, W. (2014). *Historia del pensamiento semiótico vol. I: La antigüedad grecolatina*. Trotta.

Clark, A y Chalmers, D (1998). *The extended mind*. Oxford University Press. *Analysis* Vol. 58, Nº 1.

Martens, P. (2018)., *Orígenes y la escritura: vocación exegética y hermenéutica* bíblica. Ediciones Sígueme.

Mota, S. (2015). *Wittgenstein en torno a los conceptos*. Análisis Revista de investigación filosófica Vol. 2 nº1.

Pegueroles, J. (1986). *La palabra interior. La filosofía del lenguaje en San Agustín.* Espíritu XXXV.

Sanguineti J.J. (2015). *Experience and objetvation The language of Paint in Wittgenstein*. Topicos, Revista de filosofía.

CAPÍTULO 4

EL WESTERN COMO GÉNERO PARA ABORDAR LA GESTIÓN DE LAS IDENTIDADES EN EL SIGLO XXI

JOSÉ LUIS VALHONDO-CREGO
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

Desde un punto de vista muy general, este texto trata sobre el género desde una perspectiva funcionalista. Es necesario aclarar qué significa aquí "género" y "funcionalista". Con género nos referimos a su sentido original de categoría, agrupación convencional de una serie de elementos en función de un criterio más o menos lógico. El lenguaje crea categorías para los sujetos y los objetos con el fin de ordenar la realidad. Las categorías referidas al sexo las denominamos bajo el apelativo de *género*. Las relacionadas con la capacidad económica y social las denominamos *clase*. Pero también empleamos género para ordenar las producciones artísticas y hablamos de Western como un *género*. Este texto trata sobre cómo se crean entramados en los que se relacionan la evolución del género sexual y del género fílmico, la masculinidad y feminidad, con el Western y su renovación.

Cuando decimos "desde una perspectiva funcionalista" nos referimos a la corriente sociológica imperante hasta mediados del siglo XX que concebía a la sociedad como un cuerpo orgánico con funciones sociales. La principal característica del funcionalismo es la legitimación científica del *status quo* social. Aquello que existe cumple una función en el equilibrio del cuerpo y, por tanto, debe perseverar, debe mantenerse.

Es muy importante tener en cuenta el paradigma funcionalista en nuestra aproximación porque de lo que tratamos es de la reflexión sobre la reproducción social del género sexual y de la representación artística. Hemos escogido como caso el Western porque trata con una cuestión esencial: cómo reinventar la sociedad en sus límites, en la frontera, cuando esa sociedad llega al borde de sus posibilidades y tiene que repensarse. El Western es el género de la tierra prometida en la modernidad; cuando esa tierra tiene que ampliar no sólo los márgenes de su territorio físico sino también los márgenes de su cognición. En la frontera, ante el abismo, no hay Dios (*Godless*) y sin Dios las categorías se deslizan, se escurren, se transforman. En la serie que analizamos, *Godless*, se replantean las categorías a dos escalas:

- Una escala moral sobre cómo debe ser la sociedad que amplía sus territorios cognitivos y,
- Una escala sexual sobre cómo pueden funcionar las categorías performativas del género sexual.

La escala moral se corresponde con el género del Western representando la modernidad y desarrollándose en todo el frente del territorio inexplorado hacia el oeste, con especial atención al uso de la violencia. La escala sexual se relaciona con un pequeño pueblo, *La Belle*, donde la categoría masculina ha desaparecido y hay que reinventar el género. En ambos casos existen unas fuerzas dentro del relato que van en busca del restablecimiento del equilibrio de las categorías, de la implantación de un Dios en el nuevo territorio que reordene el cuerpo social y haga funcional de nuevo esa sociedad.

En primer lugar, trataremos la cuestión de la ficción en la cultura popular como aproximación hacia la gestión de la ignorancia en nuestras sociedades contemporáneas. Después nos centraremos en cómo esa ignorancia se gestiona a través de los géneros. Señalaremos aquí las funciones rituales e ideológicas del género del Western como de la masculinidad/feminidad. Profundizaremos en la masculinidad del Western clásico a través del ejemplo de *The Searchers* (1956). Compararemos ese análisis con el realizado sobre la serie *Godless* para

comprobar hasta qué punto se plantea una renovación del género del Western asociado a la feminidad.

2. LA FICCIÓN POPULAR EN LA GESTIÓN DEL FUTURO

Tal y como señala Peter Paik (2010, 2), los filmes de ficción sirven como herramientas para investigar las contingencias futuras que gobernarán la vida política, ofreciendo al lector visiones en las que las realidades cotidianas se desequilibran y transforman. Dicho de otro modo, los filmes, series o cómics trascienden la cuestión concreta de la trama para situarse como teoría política en modo cinemático (Dienstag, 2012, 291). La ficción se emplea como laboratorio de contingencias políticas futuras (Ricoeur, 2008) y el arte funciona como recurso para evaluar e intervenir en lo social (Burke, 1973). Sin embargo, también cabe la posibilidad de explorar el futuro y sus posibilidades a través de la revisión del pasado, reconstruyendo relatos y géneros para renovar el propio género y explorar nuevos territorios. El Western, por excelencia, es el género de frontera, de los límites, de la exploración. Metafóricamente, esa exploración se transforma en laboratorio social de contingencias futuras. ¿Qué posibilidades emancipadoras existen en dilemas que se pueden plantear en un Western, tal como, por ejemplo, el dilema del género sexual?

En el contexto de los estudios literarios, Paul Ricoeur (2008, 21) subraya que la ficción funciona como modo de ensayo sobre las posibilidades de lo real:

> El mundo de la ficción es un laboratorio de formas en el cual ensayamos configuraciones posibles de la acción para poner a prueba su coherencia y plausibilidad. Esta experimentación con los paradigmas depende de lo que denominamos imaginación productora. En esta fase, la referencia se mantiene en suspenso: la acción imitada es una acción solo imitada, es decir, fingida, fraguada. Ficción es fingere, y fingere es hacer. El mundo de la ficción, en esta fase de suspenso, no es más que el mundo de un texto, una proyección del texto como mundo.

La ficción tiene el poder de repensar la realidad dentro de lo que es un marco narrativo, incluso ir más allá: el texto interviene en el mundo

de la acción para reconfigurarla. A través de una relación mimética con la realidad se asegura que las acciones del relato ficticio puedan identificarse con acciones que podrían formar parte de lo real. Esto consigue situar a los espectadores frente a nuevas concepciones de sus roles y alterar el significado de lo social. En realidad, Ricoeur considera la ficción como una consecuencia de la capacidad más general del ser humano para representarse e imaginar el campo de la acción.

En esta línea, Kenneth Burke (1973) define el arte como un recurso vital (*equipment for living*), una serie de estrategias que permiten evaluar situaciones sociales y tratarlas. El arte y el artista, para Burke, nunca terminan de separarse de la realidad social que simbolizan. Sustituyamos aquí arte por cultura popular y consideremos que su potencial retórico se desarrolla cotidianamente, más que como una intervención puntual. En vez de proporcionar instrucciones precisas sobre cómo actuar, la cultura popular y sus textos proporcionan un vocabulario actitudinal que funciona a largo plazo y destaca las luchas culturales (tales como el cambio climático, los roles de género) (Brummett, 1994). El consumo de la cultura popular provee de herramientas (valores, actitudes, definiciones) que pueden usarse en otras situaciones sociales.

1.1. El género de ficción como gestor de rituales e ideología

Para tratar con los límites de nuestras ignorancias empleamos el lenguaje y su capacidad para crear clases, categorías, géneros, taxonomías. Gracias a esas operaciones mentales fabricamos límites convencionales en nuestras realidades y creamos sociedad. O, mejor dicho, creamos sociedad fabricando y compartiendo esos límites. Género, génesis, generar, genio, todas estas palabras se construyen desde la raíz “gen” para vislumbrar expectativas y orientarnos en el caos. Gracias a los géneros esperamos a que las categorías cumplan sus promesas. En este texto tratamos con dos de esas categorías y sus potencias: el género sexual y el género fílmico. En concreto, tratamos con el género sexual y el western para adentrarnos en el terreno de sus relaciones. *Godless* no solo trata de esta relación, pero esta relación es fundamental.

¿Cómo podemos explorar la idea de género sexual acudiendo al género del Western mediante una hipótesis de trabajo? ¿Qué mundo se puede esperar de una sociedad matriarcal? La pregunta se ha explorado en el cine y las series en otros casos. Pero nos interesa el contexto del género del Western porque está profundamente asociado a dos rasgos: la masculinidad y la frontera. Con frontera nos referimos a las posibilidades de generar, precisamente, un mundo social nuevo en donde incluso se contempla comenzar de nuevo sin Dios, tal y como la serie se intitula. Un mundo sin dios permite repensar las categorías desde una visión radical. Y Dios aquí no es solo una instancia religiosa sino, sobre todo, una afirmación del *status quo*. Plantear un territorio sin Dios es revisar de nuevo sus categorías y relaciones de poder, empezando por la categoría del género biológico sexual.

Según Rick Altman (1999), existen dos tradiciones principales en el estudio de los géneros: la ideológica o discursiva y la ritual o antropológica. A pesar de que estas tradiciones responden a estudios cinematográficos pueden trascenderlos culturalmente y ser aplicados también a las categorías en general, las sexuales en particular. Los géneros sedimentan una serie de significados compartidos por toda la sociedad. Ahora bien, cada tradición teórica defiende una explicación para la sedimentación de esos significados (tabla 1).

Desde la teoría ritual, el género se construye como una conmemoración renovada a partir de aquello que los deseos e intereses populares consideran dilemas sociales. El consenso es producto de una deliberación perpetua de la comunidad. Normalmente, la estructura profunda de un género es inmutable porque existen dilemas básicos que no cambian con las culturas o el tiempo.

TABLA 1. Tradiciones en el estudio del género.

	Tema	*Promotor*
Ritual	*Dilemas sociales consensuados*	*Popular*
Ideológico	*Pseudo-dilemas*	*Elitista*

Fuente: elaboración propia a partir de Altman (1999)

Desde la teoría ideológica, el género se identifica con pseudo-conmemoraciones que equívocamente apuntan a dilemas sociales con los que los propietarios de los medios de producción de significado apelan a las masas dentro de una lógica mercantil. Por ello, el género es una categoría proteica que se transforma según los intereses de esos propietarios.

Por una parte, el género puede considerarse como una construcción que obedece a los intereses de actores sociales que intentan imponerlos como cualquier otro aspecto hegemónico de una cultura. Por otra, se puede contemplar como una estructura narrativa universal que surge en diferentes culturas porque expresa, como los mitos, formas de pensar y sentir que son comunes a la mente humana que vive en comunidad.

Altman se embarcó en el estudio de los géneros cinematográficos de Hollywood y llegó a la conclusión de que las productoras de cine conforman discursiva o ideológicamente los géneros, es decir, éstos no responden tanto a mitos que surgen de la cultura popular, como a categorías que apelan al espectador interesadamente dentro de un contexto de producción y consumo. Las etiquetas que van adjudicándose a los géneros dependen de su capacidad para generar beneficios y poder asimilarse a estructuras ya conocidas por el público.

Esta manera de considerar la teoría sobre el género aúna contenidos y estructura con la cuestión sobre la participación social en su producción. Mientras que los partidarios del género como ritual se pueden asimilar a una postura pluralista sobre la comunicación, es decir, una postura que asume que el género se construye de abajo-arriba, los defensores del género discursivo creen que éste se conforma desde arriba-abajo. El propio Altman sostiene que todo género tiene algo de discursivo y algo de ritual, aunque, por ejemplo, en el caso del cine Hollywoodiense, haya demostrado que tiene más del primero que del segundo.

Por tanto, es esperable que el Western tenga raíces rituales, pero también ideológicas, al igual que las categorías sexuales. Trataremos de explorar la cuestión de esta covariación en el caso de *Godless*, qué

dilemas sociales abordan y cómo procuran resolverlos dentro del relato. En esencia, este estudio tiene algo de análisis del discurso sobre estas dos categorías tan profundamente enraizadas en la cultura. Es un análisis del discurso que considera la potencia performativa del relato y el género. Es decir, la masculinidad, por ejemplo, no es solo un paquete de información social sino una invitación a actuar y esperar los actos ajenos. El Western también es performativo en ese sentido.

1.2. MASCULINIDAD, FEMINIDAD, PERFORMATIVIDAD

Para la posmodernidad, la masculinidad representa otro meta-relato más. Desde el enfoque de Lyotard (1979), se entiende aquí la posmodernidad, no como un período que sigue a la modernidad, sino como un cambio en el modo en que nos relacionamos con las antiguas certidumbres del conocimiento establecidas desde la Ilustración europea. Por ello, el concepto de gran narrativa o meta-relato expresa la crítica hacia las estructuras de conocimiento que han servido a las instituciones que detentaban el poder para legitimar el monopolio de la verdad y suprimir la discrepancia intelectual. El aspecto positivo de la posmodernidad radica en la suspicacia que expresa ante esas verdades esenciales que tienen consecuencias performativas en la cotidianeidad. Esas estructuras de conocimiento se mantienen socialmente a través de pequeños relatos diarios que, agrupados, apuntan hacia ese gran relato que les otorga sentido, apelando a los individuos a comportarse y dirigir su conducta de acuerdo a él. La posmodernidad enfatiza la sospecha del valor de estas verdades, incluso en los relatos considerados más sólidos, los relacionados con la Ciencia.

Este cambio en la visión de la construcción del conocimiento lleva aparejado toda una revisión de la función del lenguaje como vehículo comunicativo. En vez de ser considerado una estructura sólida y estable, el lenguaje también ha sido objeto de las sospechas de la posmodernidad y ha pasado a comprenderse como una estructura que se desplaza, cuyo centro y periferia está sujeto a desplazamientos. Cualquier concepto, por ejemplo, un rasgo de personalidad, contiene en su propia definición un dualismo que da sentido a su significado. De manera que la ideología masculina y sus valores (fuerza, independencia y

asertividad) coexisten con su negación, oposición o, como mínimo, una sombra de amenaza. Lo que define a las categorías no es su fijación sino su susceptibilidad al desplazamiento. Y es esa posibilidad la que invita a tratar la cuestión de la gestión de la ignorancia sobre los dilemas que precisamente plantean los géneros y sus desplazamientos.

Fruto de ese desplazamiento del significado, autores como Hall y du Guy (2011) han señalado la masculinidad o la feminidad como significantes vacíos. No deja de ser otra estructura lingüística performativa cuyo significado evoluciona y se completa perpetuamente, a pesar de los intereses de distintos actores sociales e instituciones en pretender fijar su sentido, para disputar la hegemonía cultural. En cuanto a la performatividad, Butler (2011) ha sido una de las teóricas que más ha contribuido a señalar la naturaleza performativa del lenguaje y de los sistemas semióticos en general. Para Butler, el género se construye socialmente, en la cotidianeidad de nuestras relaciones. También, por supuesto, en el modo en que nos relacionamos con los pequeños relatos que se nos ofrecen en nuestras vidas diarias.

Butler (2011) enfatiza la idea de que los sistemas simbólicos socialmente asimilados producen efectos performativos; inciden en la conformación de las identidades de los individuos a través de la acción. Las palabras articuladas no sólo son símbolos, sino que también provocan efectos en la conducta propia o ajena. Del mismo modo, añadimos nosotros, los géneros o categorías, como símbolos complejos también provocan efectos en la conducta, ya sean esos géneros los filmes del Western o la categoría feminidad. Lo que yo me digo, el relato que me cuento sobre mi identidad, tiene efectos sobre mi conducta. Lo mismo podríamos aplicar al género fílmico que, por una parte, evoluciona y se renueva y, por la otra, tiene efectos performativos en la cultura.

El valor de los símbolos que empleamos es el producto de nuestras acciones sociales y los intercambios que se establecen día a día. Nuestras palabras y nuestros relatos son las monedas de los intercambios simbólicos diarios, y como tales, tienen efectos sobre lo que hacemos y cómo queremos hacerlo. Esta idea parece muy evidente al referirnos al dinero como sistema simbólico, pero se cumple del mismo modo

con el lenguaje. Por mucho acuerdo que exista entre naciones e instituciones, un "patrón oro" no puede históricamente a perpetuidad congelar el valor de los objetos de nuestro mundo. El dinero y el lenguaje, como sistemas simbólicos, guardan un valor respecto a sí mismo.

Lyotard propone una sustitución de esos grandes relatos o meta-relatos por pequeñas narrativas fragmentadas que contesten el poder simbólico de los grandes relatos. Se entiende que el análisis de esas pequeñas narrativas y su articulación en las estructuras de los meta-relatos darían un sentido operativo a la crítica posmoderna. La masculinidad sería ese meta-relato, mientras que las "masculinidades" vividas en distintas culturas, grupos, épocas, a través de los géneros fílmicos (por ejemplo) serían los pequeños relatos. La posmodernidad defiende que el "gran molde" de la masculinidad tradicional occidental se ha roto en mil pedazos. Se trata de analizar cómo encajan en la contemporaneidad esos pedazos.

En realidad, ese molde nunca existió sólido, más bien se trataba de un modelo inestable que el poder instituido mantenía, e intenta mantener, aparentemente unido. Butler sostiene, no solo que ese molde es el origen de nuestra identidad de género, sino algo más radical: contribuimos a sostenerlo con nuestras pequeñas historias cotidianas y su poder performativo.

Como se ha visto, no todas las narrativas tienen el mismo valor en cuanto a su producción y sus efectos. Si la masculinidad es una gran narrativa, existen relatos de rango intermedio (por denominarlos de algún modo) que median entre nuestras masculinidades cotidianas y la gran narrativa. Entre esos relatos, el género del Western ha funcionado a lo largo del último siglo como potentes nodos de significado acerca de qué es ser un hombre o una mujer.

3. METODOLOGÍA COMPARATIVA DEL DISCURSO

Para dar sentido cultural a los géneros del Western y la categoría de la masculinidad/feminidad, hemos decidido realizar una comparación entre *Godless* y un filme clásico del Western. Podremos así establecer algunas conclusiones sobre la evolución de los significados de estas

categorías performativas. Hemos decidido que la referencia clásica sea *The Searchers* (1956). El filme de John Ford constituye un culmen en su trayectoria y en la del género.

The Searchers se estructura en tres actos con dos puntos de giro siguiendo una estructura canónica o clásica propia del sistema de producción hollywoodiense. El primer acto describe al protagonista, Ethan Edwards, y lo caracteriza. Ethan regresa de la guerra civil estadounidense, ocho años después, a la casa familiar donde viven su hermano (Aaron), su cuñada (Martha) y los hijos de estos. Poco tiempo después de ese regreso, un grupo de indios asesina a Martha y Aaron, y secuestra a las dos niñas. Ethan y Martin (hijo adoptado por la familia) salen en busca de las niñas. Ese episodio marca el primer punto de giro. La búsqueda consume todo el segundo acto hasta llegar al segundo giro de la trama en el que Ethan y Martin encuentran a Debbie, la sobrina. Ethan no la acepta como parte de su familia y quiere matarla, pero Martin se lo impide. Debbie escapa con los comanches. El tercer acto dirige su clímax hacia el momento en que Ethan consigue vengar a su familia matando al jefe comanche, Cicatriz, y reconoce a Debbie como su sobrina.

Godless incluye siete episodios. Su estructura no sigue el criterio clásico de mostrar un protagonista tan claro como *The Searchers*. Si entendemos al protagonista como el que lleva la iniciativa en la acción, Frank Griffin lo es. Griffin es el villano, a diferencia de Ethan Edwards, que actúa como héroe. Griffin y su banda de malhechores han jurado venganza a Roy Goode, el apadrinado de Griffin, por haberles robado el botín de los salarios de unos mineros. Toda la serie cuenta el seguimiento de Griffin hasta dar con Goode y los intentos de otros personajes (Bill McNue, sheriff de La Belle y el Marshall John Cook) para detener a Griffin.

Goode se refugia en el rancho de Alice Fletcher, una viuda que vive con su hijo y su suegra. Alice le enseña a leer a cambio de domar a sus caballos. El rancho de Alice Fletcher se encuentra cerca del *La Belle*, un pueblo minero en el que casi todos los hombres han muerto en una explosión de la mina. Frank Griffin termina sabiendo que Roy Goode se oculta en *La Belle* y, como antes hizo en *Creede*, prepara

una masacre contra el pueblo por refugiar a Goode. Griffin y su banda llegan al pueblo y se produce la lucha final en la que Griffin muere a manos de Goode.

3.1. Comparación de los modelos de masculinidad

Ethan Edwards representa el epítome del "macho" tradicional. Para evitar contradicciones en ese modelo, John Ford, el director, lo construye "contra" un tiempo, un espacio y unos personajes que lo destacan como "hombre". Tiene un pasado nebuloso, poco revelado en la historia. Lo más importante de todo lo que le ha ocurrido en su biografía es "él mismo". Durante los últimos años ha estado vagando de guerra en guerra y, por fin, desea instalarse. Su figura resalta sobre los paisajes que frecuenta. La mayor parte de la trama de *The Searchers* transcurre en desiertos que parecen fondos de un decorado artificial o más exactamente no-lugares (Augé, 1995). No solo en relación al desierto sino también respecto al resto de personajes. Ethan destaca en una estructura de caracteres estereotipada, sobre todo en relación a los villanos, representados por los indios y su jefe *Scar* (Cicatriz). En definitiva, el cliché del "hombre" se apoya en otros clichés para ser definido como modelo.

Frank Griffin también representa la masculinidad tradicional, como Ethan Edwards, pero no es un héroe tan solitario como Ethan. Como Ethan, deambula por el paisaje con una banda de forajidos frente a los que ejerce un doble rol de padre y "pastor" en el sentido teológico, pero Griffin es un auténtico villano disfrazado de predicador. De hecho, Griffin lleva un alzacuellos, como el de un predicador, y ha apadrinado a esa horda de huérfanos que ahora son como hermanos y socialmente representan una suerte de "escoria blanca" (Isenberg, 2016).

3.1.1. Relación con otros hombres

Para definir la masculinidad es imprescindible describir las relaciones con otros hombres y sobre todo la relación que marca la reproducción social del género, es decir, la del padre con el hijo:

- Por una parte, de Ethan con Martin, un huérfano al que apadrina y que le ayuda en la búsqueda de Debbie;
- por la otra, de Griffin respecto a Roy Goode, huérfano también.

Ethan Edwards mantiene una tensa relación con Martin, que ha sido adoptado por la familia de su hermano y emprende con él la búsqueda de las sobrinas. Ethan mantiene desde el comienzo el control de la relación. Martin reconoce su autoridad, sus habilidades cuando se trata de entender a los comanches y, al mismo tiempo, luchar contra ellos. Se trata de una relación entre un padre exigente, intransigente, y un hijo sensible y capaz. Pero a lo largo de la trama, la relación evoluciona, de modo que Ethan comienza a admirar la valentía y convicción de Martin, mientras que este empieza a albergar dudas sobre la cordura y el juicio de Ethan.

En *Godless*, la relación entre Griffin y Goode es muy similar pero esa violencia e intransigencia se llevan hasta el extremo. Griffin tiene un pasado mucho más violento y él ha sido la víctima del asalto que en *The Searchers* afectan a la familia de Ethan. De niño, Griffin hacía el trayecto hacia el oeste cuando unos "hombres de religión" disfrazados de indios asaltaron la caravana y mataron a todos excepto a Griffin, al que adoptaron. El líder de todos ellos se convirtió en el padrastro de Frank Griffin y, del mismo modo, Griffin hizo lo mismo con Roy Goode. Griffin cuenta esto en el segundo episodio, al encontrarse con una caravana de dos familias noruegas que realizan el trayecto hacia el oeste.

La relación entre Ethan y el jefe indio (Cicatriz) también define la masculinidad de ambos. Glenn Frankel (2013) señala que se trata de dos personajes especulares, dos caras de la misma moneda. Los dos han ejercido la venganza sobre el otro grupo. Ethan quiere destruir a la familia de Cicatriz y matar a sus mujeres, tal y como ha hecho antes Cicatriz con los parientes de Ethan. Cuando finalmente se encuentran y hablan en una tienda, Ethan comprende que las razones de Cicatriz son tan legítimas como las suyas; sus dos hijos fueron asesinados por blancos. Ninguno de los dos se concibe sin referencia al otro. Ambos

son guerreros y enemigos declarados que escenifican un drama psicológico. El ejercicio de la violencia sobre el otro y la represalia fundan sus identidades como hombres. Las luchas entre estos dos enemigos que tienen que demostrar su superioridad se entienden a la luz del concepto de "horda de hermanos", que una vez eliminan al padre luchan por la hegemonía (Yates, 2019).

En *Godless*, el papel de los indios "salvajes" es adoptado por unos mormones disfrazados de indios que son los que secuestran a Fran Griffin y lo adoptan. No hay un Ethan que rescate a Griffin de esos mormones que se convierten en su familia. En vez de ello, Griffin reproduce esa violencia y esa estructura familiar "adoptando" a una banda de forajidos. Una vez Goode se revela contra su "padre", no hay ningún reconocimiento o justificación de la violencia masculina ejercida por este. Para convertirse en su propio padre Roy Goode no solo realiza el rito simbólico de enterrar a su verdadero padre y ponerse sus ropas, sino que mata a quien ha intentado usurpar toda la vida ese lugar, a Griffin.

3.1.2. Relación con las mujeres

El personaje de Ethan no se ha casado ni mantiene una relación sentimental. Sin embargo, la película de John Ford deja entrever la relación de amor entre Ethan y Martha, su cuñada. Ford elimina referencias obvias que aparecen en el guión de Nugent, pero los detalles sutiles la revelan. El espectador no sabe exactamente si alguna vez los protagonistas hablaron de ello, pero la primera escena del recibimiento de Ethan muestra que esa relación podría haber sido posible.

Como en el caso del caballero artúrico, el triángulo de deseo, adulterio y tabú entre los personajes principales contribuye a forjar su identidad de género (Shamas, 2013). El caballero medieval es un héroe mítico, un arquetipo definido por su relación de amor cortés al servicio de su doncella; como un Don Quijote, pero sin atisbo de ironía. Esa relación caballero-doncella implica, según nos recuerda Shamas (2013) citando a C.S. Lewis, "humildad, cortesía, adulterio y el amor como religión".

Como en el mito medieval la relación entre Ethan y Martha está concebida como un tabú. De cualquier modo, por encima de su deseo sexual hacia Martha, Ethan respeta la institución familiar y, sobre todo, el hecho de que su hermano sea un igual en el género masculino. Los símbolos y la gramática visual se contextualizan dentro del mito caballeresco y Ethan está investido con toda la parafernalia del caballero reapropiada para el género del Western.

Ethan es el caballero medieval que acude a salvar a la doncella en apuros. En principio, no puede salvar a Martha, pero se empeña en rescatar a Debbie (su sobrina, secuestrada por los comanches) e inicia su búsqueda. La relación con Debbie destaca el lado más siniestro de Ethan. El protagonista quiere encontrarla para matarla. *The Searchers* está centrada en la historia verídica del secuestro de unas niñas por parte de unos comanches en 1836, en Texas. Cynthia Ann Parker fue una de esas niñas, la sobrina de James Parker, la figura referente de Ethan Edwards. Cynthia fue criada por los indios y llegó a convertirse en la mujer de un guerrero comanche con el que tuvo tres hijos. Cynthia se convirtió en una figura romántica y trágica. Para la moral de la sociedad blanca de la época, su destino había sido peor que la muerte, su alma había sido corrompida por los "salvajes" al mantener relaciones sexuales con ellos. En la versión fílmica, Ethan no lucha por recuperar a Debbie para devolverla a su familia original sino para matarla por haberse convertido en la mujer de un comanche y haber mantenido relaciones sexuales con él.

Como ocurre en *The Searchers*, Roy Goode no ha sido educado para formar una familia y su única referencia en ese sentido es el orfanato en el que creció. Sin embargo, su relación con las mujeres no se parece a la que mantiene su padrastro, Griffin. La única vez que vemos mantener relaciones sexuales a Griffin es en el episodio en el que fuerza a una de las mujeres de los colonos noruegos. No parece concebir a las mujeres como algo diferente a un objeto. Roy Goode se parece a Martin en que sí puede establecer una relación sin violencia con una mujer. Pero esa clase de relación es diferente a la de Martin, porque Alice Fletcher no es Laurie Jorgensen, la mujer que acaba casándose con Martin. Alice es capaz de ser violenta. De hecho, en el

primer encuentro con Roy le dispara hiriéndole. No solo es que Fletcher exhiba su manejo de las armas, su diferencia frente al rol tradicional femenino tiene que ver con un estilo comunicativo que Steven Neale (1993) relaciona con los héroes míticos con una biografía enigmática y guardan un silencio taciturno. Prefieren el silencio por el conflictivo estatus del lenguaje que, desde un punto de vista lacaniano, es un símbolo de castración, de sometimiento a la ley, una inscripción simbólica en la cadena del lenguaje. Es el mismo estilo de Roy Goode y también de Ethan Edwards.

En general, *Godless* es un western atípico por muchas razones entre las que destaca el valor que se le concede al dilema sobre el género y su representación social, sobre todo porque se están representando roles de género en un género fílmico que clásicamente es un territorio masculino y patriarcal. El ejemplo clásico se ha visto en *The Searchers*. Sin embargo, para recuperar las esencias de un género de frontera, el Western tiene que desplazar sus significados y plantear propuestas renovadas que permitan explorar nuevos territorios sociales, como se hace en el propio género.

Godless hace uso de un episodio histórico real en el que en un pueblo del medio oeste a finales del siglo XIX la mayoría de los hombres murieron en la mina y en el pueblo solo quedaron mujeres. Ese hecho supone una fractura social que invita a los guionistas a experimentar con las identidades de género presentes en la trama y abordar el lesbianismo en un género masculinizado, o tratar el tema de la violencia y su relación con la identidad de género. Los guionistas no abandonan una cierta verosimilitud cuando el pueblo de *La Belle* se convierte en un objetivo para que los hombres devuelvan a *La Belle* a su estado tradicional, tanto apropiándose de la explotación de la mina como intentando que las mujeres adopten su rol clásico.

4. CONCLUSIONES

Hemos dicho que el género del Western y el género sexual están estrechamente relacionados. Es tanto así que una de las conclusiones de

esta comparación tiene que ver con la evolución en esas interacciones entre roles.

En *The Searchers*, Martin representa una masculinidad mejor adaptada a su entorno. Es él quien rescata finalmente a Debbie y quien consigue regresar a casa, casarse e instalarse con la mujer que ama. Mientras, Ethan es devuelto por la trama al desierto de donde venía, condenado a vagar eternamente, como los comanches a los que ha matado y a los que intencionalmente ha profanado en sus tumbas (Frankel, 2013). En *Godless*, la figura de Roy Goode es una mezcla de Ethan Edwards y Martin. Como Martin, Roy adopta una masculinidad capaz de romper con el ciclo de la violencia y matar a Griffin. Sin embargo, a diferencia de Martin, Roy escapa de la posibilidad de asentarse con Alice Fletcher.

Muchos de los personajes de *Godless* adoptan roles sociales no tradicionales y lo demuestran travistiéndose, tomando las ropas de otros e intentando comportarse como ellos, desplazando su identidad original y adoptando otra. Frank Griffin lleva un alzacuellos pero no es un predicador. Su padrastro se quedó con las ropas de su verdadero padre. Y lo mismo hizo Roy Goode con las del suyo. Mary Agnes se viste con la ropa de su marido fallecido, lo que hace que su hermano Bill McNue afirme que ha dejado de "ser maternal". El hecho histórico de la adopción forzada de una identidad india que se cuenta en *The Searchers* se multiplica en la ficción de *Godless*, de modo que el encuentro con "el otro desconocido" en un territorio por explorar se transforma en un desplazamiento de las identidades, de modo voluntario o violento. El sujeto histórico clásico que definía Stuart Hall evoluciona hacia otro moderno o posmoderno, adoptando diferentes roles bajo la misma identidad. Avanzar hacia el oeste resulta metafóricamente explorar nuevas identidades en el encuentro con los otros.

5. REFERENCIAS

Altman. R. (1999). *Los géneros cinematográficos*. Paidós Ibérica.

Augé, 1995 Augé, M. (1995). *Non-Places: Introduction to an Anthropology of Supermodernity*. London: Verso.

Burke, K (1973). *The Philosophy of Literary Form*. U of California P, 1973.

Brummett,(1991). *Rhetorical Dimensions of Popular Culture*. University of Alabama Press.

Butler, J. (2011). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. London: Routledge. https://tinyurl.com/y3pmfoym

Dienstag, J.F. (2012). A storied shooting: Liberty Valance and the paradox of sovereignty. *Political theory* 40 (3), 290-318.

Frankel, G. (2013). *The Searchers. The making of an American legend*. London: Bloomsbury.

Hall, S. y du Guy, P. (2011). *Questions of cultural identity*. London: Sage Publications.

Isenberg, N. (2016). *White Trash: The 400-year untold history of class in America*. Viking.

Lyotard, J. F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris: Les Editions de Minuit.

Neale, S. (1993). Masculinity as spectacle: Reflection on Men and Mainstream Cinema. En *Screening the Male: exploring masculinities in Hollywood Cinema* (pp. 9-21). London & New-York: Routledge.

Paik, P. (2010). *From Utopia to Apocalypse: Science Fiction and the Politics of Catastrophe*. U of Minnesota Press.

Ricoeur, P. (2008). *From Text to Action: Articles in Hermeneutics II*. Continuum.

Shamas, L. (2013). Film Review: Drive. *Psychological Perspectives: A Quarterly Journal of Jungian Thought*, 56:2, 239-242

Yates, M. (2019). Crisis in the era of the end of cheap food: capitalism, cannibalism, and racial anxieties in Soylent Green. *Food, Culture & Society*, 22:5, 608-621.

EL MITO, LA COMUNICACIÓN Y LA LÓGICA NATURAL: HACIA UN HORIZONTE ARGUMENTATIVO PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE LA LEGITIMIDAD RACIONAL. ALGUNAS APORTACIONES ARGUMENTATIVAS DEL PENSAMIENTO ISLAMICO

DR. MOHAMED EL MOUDEN EL MOUDEN
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Los filósofos de la lógica natural, la filosofía del lenguaje y el razonamiento natural, como Wittgenstein, Ch. Perelman, Michael Meyer y Jean-Blaise *Grize*, han trabajado duro para cuestionar las certezas y postulados sobre el absolutismo de la razón formal y para garantizar la racionalidad de las proposiciones o de los fenómenos.

Se implicaron en mostrar nuevas percepciones racionales libres de las limitaciones de la evidencia, del principio de identidad y del tercero excluido, y trabajaron para excluir la contradicción ilusoria entre lo plausible, la pluralidad, y la racionalidad. Establecieron el hecho de que la racionalidad en el campo de los valores no está determinada por las leyes de la lógica formal o la lógica tradicional, sino que es independiente de su propia lógica y de una racionalidad propia no menos científica que la racionalidad formal.

Este patrón de la razón ha practicado a lo largo de la historia del pensamiento humano un amplio proceso de exclusión del campo del logos con el pretexto del rigor científico de muchos fenómenos racionales y de expresión, entre ellos el mito, mientras que el trabajo de la lógica natural y de la argumentación se involucró en restaurar la legitimidad racional de los discursos no formales.

A través de los horizontes lógicos y analíticos que abre esta racionalidad natural, queremos repensar el mito y su relación con la comunicación desde la perspectiva de la razón natural, y buscar en ella una racionalidad propia que gobierne el mito como forma de producción del significado. La racionalidad del mundo debe abandonarse con ella, como dice Michel Meyer, de ver únicamente en el mundo A o -A, sino A y – A.

Este trabajo partirá de los horizontes teóricos y prácticos que proporciona la lógica natural para devolver la legitimidad racional a muchos fenómenos naturales creativos cuya lógica no depende de la ley de la necesidad científica, entre ellos el mito y la propia comunicación.

Esto se hará partiendo del análisis de los ejes que se ocupan de liberar el mito, como ejercicio discursivo, de la clasificación racional formal que ha dominado durante mucho tiempo la historia del pensamiento humano, y demostrar, por otra parte, la fuerza retórica del mito en la producción del significado durante los procesos de comunicación.

El mito será una metáfora en el proceso comunicativo que nutre la creación del significado y lo establece en la mente del receptor; pero en muchos casos es la energía semántica y pragmática que llena un déficit comunicativo en el proceso de comunicación, y más cuando la comunicación en *sí misma* está amenazada por dos factores: La tendencia científica axiomática y la tendencia técnica, ambas en esencia incompatibles con la pluralidad y la libertad que requiere la construcción del significado en dominio de los valores.

2. METODOLOGÍA

La opción metodológica por la que se optó en este trabajo, está diseñada cognitiva y argumentativamente para la liberación del mito de la clasificación lógica imperante en la que suele regir la lógica formal, y por ello se ha extraído mucho conocimiento humano del círculo del conocimiento científico y de la práctica racional.

Dicha metodología se basará en reconstruir la esencia lógica del mito a través de la exposición y del análisis de los componentes lógicos naturales marcados por la naturaleza lógica del mito.

En este contexto, el discurso natural es el primer componente que forma el mito, marcado por su especificidad temática, como valor. La peculiaridad del valor es diferente de los axiomas y de las matemáticas. Es decir, el valor no goza de consenso, y los resultados de la inferencia basado en su naturaleza temática siguen siendo probables y no evidentes.

Michel Meyer decía:

> "como se puede hacer demostración alguna sobre valores? Existen maneras racionales (formales) aceptables para preferir el bien sobre el mal, la justicia sobre la injusticia, la Democracia sobre la dictadura". (Pereleman, 1957, p. 67)

Además, el discurso natural está desarrollado con una lengua natural condicionada por la ambigüedad, lo plausible. Es decir, el uso de la lengua natural requiere siempre la interpretación y el razonamiento durante su comunicación, ya que definir su significado requiere comprender el contexto y determinar la intención, un proceso distinto de aquel que requiere una lengua formal y cuyo significado es evidente y no requiere ni el contexto ni descifrar las intenciones.

Dar una marco lógico y racional al mito solo se logrará abandonando la lógica tradicional y adoptando las recomendaciones cognitivas y lógicas de la lógica natural o de la teoría de la argumentación (Grize, 1983: 19).

De las aportaciones teóricas que pretendo basar el marco teórico de este trabajo, en paralelo con las aportaciones de Perelman, Michel Meyer y Grise, son aquellas elaboradas por el lógico árabe Ibn Taymiyah (1263 – 1328) .

Este trabajo intentará, por lo tanto, liberar al mito de la clasificación lógica predominante que tantas veces se rige por la lógica formal. A causa de esta lógica, gran parte del conocimiento humano se extrajo del círculo del conocimiento científico y de la práctica racional.

No se trata, entonces, de poner el mito en el camino que supuestamente ha recorrido la religión desde sus formas más primitivas a las religiones avanzadas, ni de cómo el mito, como realidad sociocultural, se ubica dentro del conjunto de los fenómenos sociales. Tampoco abordaremos el debate iniciado por los fundadores de la etnología religiosa sobre si el mito representa una etapa prelógica, y si la forma de interpretación de las cosas en la que se apoya indica una mentalidad primitiva que se desprende de la lógica de los pueblos civilizados.

El interés de este trabajo sobre el mito será en términos de un enfoque sólido que se ocupe de su especificidad lógica, y que requiere de un método de inferencia que responda a su naturaleza como un valor independiente de la naturaleza del axioma, y luego toma en cuenta la naturaleza del lenguaje mediante el cual se manifiesta.

3. EL MITO Y LA RACIONALIDAD

El diccionario filosófico define el mito como \"una concepción comprensiva del mundo y de la posición del hombre en la naturaleza\", liberándolo así de la definición predominante que lo clasifica como un cuento de hadas o creencias supersticiosas (ver artículo sobre Mit os).
Esta definición es adecuada con la definición que Notherrop Frey le da al mito cuando lo describe como la herramienta a través de la cual se forma una imagen del mundo y la realidad, es decir, forma a través de su discurso de la realidad nuestra realidad social e histórica.

El origen de la aparición del mito griego se asoció con la filosofía y solo se separó de ella en el siglo IV a. C. El mito se incluyó en los llamados logos, y no se separó de él hasta que se celebró un encuentro entre el mito en función de un relato y el logos como discurso y matemáticas (Haddad .M, 1999). Este incidente apunta al hecho de que fuera la razón matemática la que separó el mito del discurso y de la razón. Chiara Bottici defendió que el mito era una herramienta estratégica invertida por los filósofos griegos en sus discursos racionales. (Bottici. 2007).

La dominación de la razón formal que se ha venido consolidado desde Platón y Aristóteles hasta hoy mismo como leyes lógicas y científicas

que garantizan la racionalidad de las proposiciones ha tenido como consecuencia una deslegitimación racional de todos los conocimientos humanos cuyos códigos lógicos no responden a las leyes tradicionales, esto es, la lógica como principio de non contradicción, el tercer excluido y el principio de identidad.

El mito, dentro de este marco establecido por las recomendaciones lógicas formales, quedo percibido como una práctica discursiva que nada tiene que ver con la racionalidad, y que ocupa una posición que no parece esencial dentro del propio sistema hasta el punto de que es imposible separar la práctica del pensar de la dimensión mítica del pensamiento irracional.

4. EL GIRO LÓGICO Y EL HORIZONTE ARGUMENTATIVO

Con la aparición de nuevos estudios e investigaciones en el dominio de la filosofía y la lógica, y precisamente con la filosofía de la lengua y la lógica natural, se ha suscitado diferentes llamamientos cognitivos para adoptar las concepciones metodológicas recomendadas por los nuevos alcances de la filosofía de la lengua y la lógica natural, para pensar y repensar los diferentes resultados cognitivos que han sido alcanzados por la razón tradicional, razón que ha condicionado el método y el pensamiento en la historia filosófica y cognitiva occidental desde Aristóteles hasta Descartes y hasta hoy mismo, y ha aprisionado la verdad y la certidumbre en sus parámetros lógicos, considerando que cualquier método de pensamiento y cualquier lógica de reflexión que no responda a los cánones de la lógica formal (la razón tradicional) que son: “el principio de la contradicción” y “el tercero excluido”…no es racional y no es científico.

Esta razón lógica y científica de la que acabamos de citar sus principales cánones, era la herramienta principal para clasificar nuestras concepciones del mundo y de la existencia, de nuestros conocimientos de los fenómenos que nos rodean y nuestros comportamientos, entre lo racional en caso de que se adopta y se adapta a las recomendaciones metodológicas de la lógica formal y la matemática, y entre lo irracional que es cualquier pensamiento que su base metodológica se abre

sobre posibilidades lógicas que no son necesariamente el principio de la no contradicción , el tercero excluido y el principio de la identidad .

Así que la racionalidad ha sido definida durante la historia de la filosofía occidental como visión lógica que ve en "la existencia A o –A" es decir la cosa o su contradictoria, y esto es la esencia de la lógica formal, mientras que la lógica natural ve que en el mismo mundo puede existir A y – A, es decir que la contradicción no se considera en este contexto lógico fuente de la falsedad o de la no racionalidad.

cuando decimos "este hombre no es un hombre" según la racionalidad tradicional estamos violando uno de los principios de la lógica formal citada en uno de los libros de Aristóteles (primeras analíticas), que es el principio de la identidad donde A no se puede identificar con su contradictorio que es –A como en la frase citada, mientras esta frase en nuestra comunicación natural se refiere a un sentido o a una proporción correcta.

O cuando se pregunta a dos personas que están por ejemplo en España pero que son de origines diferentes uno de noruega y otro de Nigeria, se le preguntan en fecha de primavera como es el tiempo? la respuesta del noruego será "hay mucho calor" y del nigeriano será" hay mucho frio" , en este caso en España existe calor y frio en el mismo tiempo, esto significa que existen dos cosas contradictorias en el mismo tiempo, lo cual serán falsas y mentiras, mientras en la realidad comunicacional y natural son correctas y no son ni mentiras ni falsedades sino una verdad real .

Se ve de todo esto que la racionalidad y la verdad pueden también manifestarse sin que están basadas sobre las limitaciones de la lógica formal (la razón tradicional). Y podemos imaginar las verdades y las realidades legitimas que se quedaron durante la historia del pensamiento fuera de la órbita de la razón y de la legitimidad cognitiva y la racionalidad en general.

¿Pero que puede significar esto? ¿Ha sido la razón tradicional una herramienta no legitima? no científica?

No, en absoluto. Los retos problemáticos que se han surgido con las reflexiones de los filósofos de la lógica formal estaban manifestados en cuestiones metodológicas como esta: ¿si el absolutismo que se ha ofrecido a las herramientas analíticas de la lógica formal y de la matemática era adecuado como método de pensar en todos los campos cognitivos y en todos los aspectos de la existencia, es decir en todos los tipos de discursos?

La respuesta negativa a esta pregunta es la que llevó el pensamiento contemporáneo en el ámbito de la lógica y la filosofía para el anuncio del fracaso de la lógica tradicional como método racional único y adecuado a todos los mundos cognitivos, confirmando que el terreno de función de los cánones de la lógica formal es el dominio de las evidencias, las certidumbres y los axiomas, mientras que las herramientas de la lógica natural funciona en el dominio de lo posible , de lo diverso y de los valores.

La religión y el mito... en este contexto problemático no serán adecuadas como terreno de reflexión para la lógica formal y sus herramientas metodológicas, la religión es el dominio de los valores estemos de acuerdo con ella o no, pero lógicamente no puede ser abordada desde los cánones de la lógica formal y la razón tradicional, la naturaleza de los valores es diferente a las evidencias y a los axiomas donde naturalmente funciona la lógica formal. Más adelante dedicamos un párrafo para mostrar las características que define la religión y el pensamiento religioso como ámbito del pensamiento natural, donde los temas son los valores como el bien, el mal, lo bello, la justicia, la piedad etc..… me gustaría plantear la misma pregunta que ha suscitado Chaim Perelam en su libro **“***Traite de l’ argumentation***”** cuando decía:

> “Como se puede hacer demostración alguna sobre valores? Existen maneras racionales (formales) aceptables para preferir el bien sobre el mal, la justicia sobre la injusticia, la democracia sobre la dictadura”. (Perelman, 1970, p. 78)

La respuesta que ha descubierto sus investigaciones es una respuesta que ha venido demostrando que no existe una lógica propia a los valores de juicios que pertenece al domino del pensamiento proposicional

,es decir la lógica formal, indicando que la lógica natural a la cual ha dedicado sus esfuerzos filosóficos para mostrar su legitimidad cognitiva y su valor lógico y filosófico, es el marco cognitivo y racional que responde a la naturaleza lógica de los valores, y el método racional adecuado que ofrece herramientas y concepciones lógicas adecuadas a la naturaleza cognitiva de la religión, del mito y cualquier otro pensamiento natural.[17]

6. LA DOMINACIÓN DE LA RAZÓN TRADICIONAL Y SUS CONSECUENCIAS SOBRE EL PENSAMIENTO HUMANO DESDE LOS GRIEGOS HASTA HOY

Desde la era griega hasta hoy, ha sido notable la dominación de ciertos conocimientos y métodos de pensar en la clasificación de nuestra concepción del mundo, nuestras percepciones a todo lo que nos rodea, según los parámetros de aquellos conocimientos y aquellos métodos. Creció la convicción en el absolutismo de estos conocimientos y sus seducciones metodológicas de clasificar la sabiduría humana en dos clases: científica y no científica, racional y no racional.

La historia cognitiva humana nos permite de asegurarnos de aquella dominación cognitiva y metodológica de ciertos conocimientos. Así en la época griega por ejemplo hemos encontrado que los sofistas han sido expulsados del reino de "logos", la retórica ha sido rechazada por Platón de su republica considerándola fuente de confusión y ambigüedad, mientras la razón y la ciencia implican la claridad y la certidumbre. O como ha dicho Michel Meyer exponiendo la visión de Platón sobre la retórica para criticarla luego:

> "Que devien alors la rhétorique dans tout cela, sinon une manipulation de la proposition, une ilusion de la verite, une egnorance eguisee?" Le veritable discours de logos, no connait pas le l opinión, la contingence, la posibilite de verite contraire, la quelle serait, par deficition, une erreure." (Meyer, 1993, p. 14)

[17] la noción de "natural" en este contexto significa lo contrario al formal dominio de la axioma, de la evidencia, la noción contrario es formal, son nociones propios de la filosofía de la lógica.

La concepción de platón se basa en que

> “les problemes authentiques ne font pas l´objet de debat au sens ou l´ entend la rhétorique, mais il font partie de la sicence car ils ne se préte qu‘ a une seule reponse” (Ibid: 15)

La diversidad del discurso no es otra cosa que una fuente de confusión y de manipulación, y por supuesto nada de racional. Para Platón las respuestas que puede recibir esta pregunta: “quien causo la muerte a este espectador de juegos olímpicos? “(Un espectador ha muerto en un estadio de juegos olímpicos con una jabalina lanzada por un deportista) la respuesta a esta pregunta puede ser diversa. Según un médico es la jabalina quien ha matado el espectador, según un juez el deportista y según un gobernador quien causo la muerte del deportista eran los organizadores de los juegos. Esta diversidad de respuestas no será para Platón más que una manera de manipulación, por lo cual en su Republica ha decidido prohibir a los jóvenes (Platón. “la republique” 335d-337ª), - en el contexto de suscitar una campaña en contra de los sofistas- a aprender la dialéctica que se puede usar para poner en evidencia a los mayores (los maestros).

La clasificación cognitiva ejercida por Platón y por Aristóteles de lo que es racional y no racional ha sacado fuera del circulo de la legitimidad cognitiva la retórica y el discurso sofistico, aunque Aristóteles ha defendido el reconocimiento de los dos discursos: retórico y sofistico, pero les ha puesto en un segundo lugar en la escala del conocimiento científico y de la racionalidad después de la lógica formal.

Esta dirección clasificatoria de lo racional y de lo no racional producida por el discurso filosófico oficial griego (Platón, Aristóteles….) y que ha formado un canon metodológico que ha puesto en cierto sistema cognitivo el pensamiento occidental, ha sido reforzado después por el discurso filosófico y lógico de Descartes que ha tratado la cuestión del método cognitivo, y se ha interesado más por los razonamientos formales , apoyando la legitimidad absoluta destinada a la lógica formal en el desarrollo de la razón científica. Descartes con la misma actitud platónica con la retórica, ha recomendado descartar de cualquier discurso científico y del discurso de la certidumbre la retórica,

aunque los dos (Platón y Descartes) durante la construcción de sus discursos en contra de la retórica no han podido liberarse de ella.

Así con Descartes y su discurso filosófico se ha arraigado la obsesión formal de la lógica y se ha convertido con la matemática a un marco metodológico que limita el razonamiento lógico en la deducción, esto ha sido el espíritu racional y filosófico que ha caracterizado el pensamiento de la época de la ilustración.

Por su parte los filósofos y lógicos positivistas no han vacilado en marcarse dentro de la corriente del pensamiento formal y científico en lo cual ven que el sentido único, la evidencia y la claridad son los criterios de cualquier aspecto científico del conocimiento. Han llamado en sus discursos filosóficos a liberar la lengua natural de la diversidad y de la ambigüedad para evitar la inquietud cognitiva vinculada con la cuestión de la comprensión en la filosofía. En este contexto ha invitado Russel , Fregué y Wittgenstein [18]a "matematizar la lengua natural", es decir abolir la diversidad de los sentidos que contiene la lengua natural, para que en el final cada palabra contenga un sentido y un sentido nada más, y después se puede evitar el problema de la diversidad de los sentidos en el pensamiento y la lengua filosóficos. Con esto los neopositivistas han hecho revivir la necesidad matemática como modelo de discurso y de pensamiento

De nuevo la influencia de la razón tradicional, la razón formal, que se basa sobre las ideas de necesidad, la verdad invoca, la demostración, y la claridad han seguido condicionando el método lógico científico y racional.

En contra de esta tradición lógica que reduce la teoría lógica en sus fundamentos formales, ha surgido en la mitad del siglo pasado una tendencia lógica nueva, que se ha esforzado en liberarse de la tradición racional tradicional condicionado por la evidencia y la necesidad absoluta de las matemáticas y se interesa más en los razonamientos informales mostrando su importancia cognitiva frente a los razona-

[18] Wittgenstein lo hizo solamente en la primera etapa de su trabajo filosófico, luego ha reconocido que nunca se puede matimatizar la lengua natural por su propia naturaleza.

mientos formales. En este contexto se ha desarrollado un conjunto de investigaciones conectadas entre sí dentro del marco de la lógica informal, la teoría de la argumentación y la sociología cognitiva Todas estas investigaciones han tomado la iniciativa de liberar el núcleo de la idea de la lógica de su obsesión formal y de construir un discurso filosófico y lógico que se distancia del pensamiento racional tradicional, y critica las concepciones cognitivas basadas sobre los fundamentos descártenos, y precisamente la teoría critica de la evidencia en la cual ha visto Manuel María Carrillo "uno de los causantes de la crisis filosófica", y para salir de esta crisis; recomienda Manuel:

> "Le fait est que la sortie de la crise… n´est posible que par l'abandon de l a logique qui l' a produite; et plus particulierment des conceptions qui ont fait de la necesité l axe majeur de la comprensión du monde et l universalite la norme supreme de la comprensión du sujet et de la raison"(Carrilho, M.M.1992: 13)

Estas consideraciones filosóficas han abierto la puerta ante la apariencia de la lógica de razonamientos no formales que no se condiciona por la evidencia y la necesidad, y se abre sobre lo probable, lo posible y lo diverso que forman parte de los caracteres distinguidos del discurso natural.

Así ha sido marcado el escenario filosófico nuevo, donde la lengua natural se convertía en el mayor interés por los filósofos; la lengua natural abre el discurso sobre diferentes interpretaciones y no responde al principio de la univocidad considerado por la lógica formal fundamento de cualquier racionalidad. Por lo tanto, la metafísica se verá incapaz de hacer vivir de nuevo la necesidad matemática como modelo del discurso y del pensamiento y se declara entonces la caída de una de las figuras de la lógica formal, y precisamente después de que se haya dirigido críticas a Descartes y al primordialidad de la conciencia, y a la tendencia racional basada sobre los fundamentos de la racionalidad aristotélica, una racionalidad que ha llamado Michel Meyer en su "teoría de cuestionamiento" a sobrepasarla. Dice Meyer:

> "la concepción proposicional de Aristóteles no podemos mantenerlo hoy, debemos sobre pasar el principio de A o -A que condiciona el discurso de Aristóteles (logos) para que podemos explicar lo que se ha

> quedado siempre fuera de la explicación en esta visión, es decir la realidad que estima que cuando estamos en un debate tenemos también A y –A es decir la proposición y su contradictorio” (Myer, 1992: 21)

A través de los ejemplos que hemos citado antes, donde su veracidad no está basada sobre las fórmulas lógicas tradicionales, como el principio de la non contradicción y el tercero excluido, podemos decir que la legitimidad racional no es necesariamente condicionada por la tendencia proposicional formal. Y podemos imaginar lo que ha sido clasificado como irracional sin legitimidad cognitiva durante la historia del pensamiento. Así con la lógica no formal o la lógica natural se reconoce la existencia de racionalidad no solamente a través de los criterios de la razón tradicional, sino a través criterios lógicos naturales que vamos a demostrar en el siguiente eje.

7. LA LÓGICA FORMAL Y LA LÓGICA NATURAL EL NUEVO ENFOQUE RACIONAL DEL MITO

Pretendemos, con la presentación comparativa de la lógica formal y la lógica natural, establecer un seguimiento terminológico de las dos nociones para acumular en el final las características metodológicas y cognitivas que distinguen cada uno de los dos términos del otro, y que justifiquen, al mismo tiempo, la legitimidad cognitiva del segundo, que es en este caso la lógica informal.

Antes todo quiero señalar que la noción de la lógica informal es una noción que ha sido adoptada por el movimiento de reforma en el dominio de la lógica, principalmente en América del norte. Así que, en los años 70, la mayoría de los investigadores y profesores de la universidad en EE UU se han dedicado a usar el término de la lógica informal como un marco teórico cuyo objetivo es descubrir todos los aspectos requeridos para una evaluación lógico-informal de los argumentos y de la argumentación. (Anthony, B, 1991, p. 79)

En el dominio de la pedagogía, esta idea se ha alimentado de los presupuestos teóricos influidos generalmente por los últimos trabajos de Wittgenstein, por la filosofía de lengua ordinaria de Oxford, por los

trabajos de Chaim Perelman y Olbrechst -Teyteca (1958) y por Toulmin a través su libro "The Uses of argument" (Toulmin, 2003, p. 45).

En definitiva, la lógica informal es el marco teórico lógico que contiene la teoría de la argumentación, los mismos motivos cognitivos, lógicos y metodológicos que justifican la legitimidad cognitiva de la argumentación y la legitimidad cognitiva de la lógica informal, es decir, la lógica informal es la argumentación.

¿Que distingue entonces la lógica formal de la lógica informal o de la argumentación?

Existen niveles específicos para concretizar la diferencia que existe entre la lógica formal y la lógica informal o argumentación[19].

Pero antes de ir exponiendo esta comparación u oposición, me gustaría señalar la definición de la lógica formal. Según Kant, la lógica formal es "la ciencia de las leyes necesarias del pensamiento", (Kant, "La logique", .1970 :12). Kant dentro su obra "Critique de la raison pure", reconoce que la lógica formal "es una ciencia" pero añade: una ciencia" corta y árida" y que hace abstracción de los contenidos del conocimiento, en una clara dedicación exclusiva a la forma del pensamiento en general, ignorando de manera absoluta el contenido. (Kant, 2006: 111)

Así que el objetivo de la lógica formal no es entonces la verdad material de las proposiciones sino la condición de la validez del encadenamiento de las proposiciones.

De esta manera, la lógica formal es una lógica que se expresa a través una lengua formal: los axiomas, los símbolos…y que se preocupa por la forma excluyendo cualquier interés en el contenido. Así que la validez de la proposición en esta lógica será condicionada por la validez del encadenamiento entre estas proposiciones.

[19] Grize ha criticado el paso de poner en oposición entre la lógica formal y la lógica informal, pero en la realidad esta comparación para llegar a una definición no diminuye la importancia de esta comparación "la oposición entre lo formal y lo informal es lo que constituye el núcleo de la teoría de argumentación, porque el mismo que aclara sus procesos y también el objeto (Carrillo, 1992, p. 62).

Como la lógica formal ha sido definida con estas leyes, la lógica informal será definida por el contrario a través de criterios lógicos. Así, según Perelman existen cinco caracteres que distinguen la lógica informal:

1. Está dirigido a una audiencia, y aquí surge el aspecto pragmático de la lógica informal; es decir está vinculado al contexto y al uso, mientras que, en la lógica formal, las proposiciones no están dirigidas a una audiencia concreta, sino a todo el mundo.

2. La lógica informal se desarrolla a través de la lengua natural o de la lengua ordinaria, no como la lógica formal, y todas sus proposiciones están construidas a través de una lengua formal: axiomas, símbolos, etc.

3. Las premisas en la lógica informal son conocidas tal cual, y no son evidencias como en el silogismo, que es una forma de razonamiento formal.

4. La progresión de la lógica informal o de la argumentación se hace sin el "necesario lógico", es decir, la relación entre la premisa y el resultado no es necesaria. Para ilustrar esta idea, podemos aportar estos dos ejemplos

   a) Todo ser humano es mortal

      Sócrates es un ser humano

      Entonces Sócrates es mortal

En este ejemplo que representa la lógica formal y el silogismo, el resultado ha sido deducido de las premisas de manera necesaria, es decir, si todo ser humano es mortal y Sócrates es un ser humano, la resulta necesaria es que Sócrates es mortal. El resultado en este encadenamiento (: premisas, término medio y resulta) es: Sócrates es mortal. y no puede ser otro resultado ni es discutible.

b) Paco conduce un coche de alta gama

Paco es rico.

El resultado en este ejemplo, que es “Paco es rico” es un resultado cuya deducción no depende fundamentalmente de la premisa, porque no toda persona que conduce un coche de alta gama es rico, puede ser que sea de su amigo o lo haya robado, etc. De aquí también podemos sacar otro carácter de la lógica informal o de la argumentación, que se manifiesta en que el resultado de cualquier razonamiento en la lógica informal es discutible, es decir puede que no sea un resultado aceptado por todo el mundo como en la lógica formal, porque ahí todo es evidente. Otro carácter que marca la diferencia entre la lógica informal y la formal es el dominio. Mientras el dominio de la lógica formal es las evidencias y lo indiscutible, el dominio de la lógica informal es lo posible, lo probable, etc.

Por último, el interés en el contenido en el proceso de razonamiento es importante para la validez de una proposición en la lógica informal, mientras que, como hemos visto, la lógica formal se interesa en la forma.

8. SILOGISMO DE ARISTOTELES Y IBN TAYMIYAH

Las aportaciones argumentativas de Ibn Taymiyyah representaron un conjunto de opciones a las que nos referimos en algunos puntos. Debe tenerse en cuenta que la posición de Ibn Taymiyah sobre la lógica de Aristóteles se basa en el hecho de que la racionalidad de las proposiciones no está necesariamente condicionada por las leyes de la lógica tradicional, es decir, la lógica de evidencia, definida por Aristóteles, considerando que el resultado lógico del silogismo no es más que una petición de principio.

Entre dichos puntos figuran las siguientes opciones:

1. La elección lógica basada en lo sensorial y lo experimental, y esto significa que los axiomas de la prueba son parciales, no totales; sensoriales, empíricos y no racionales, ya que la experiencia es la fuente principal en los procesos de razonamiento, y lo evidente es lo que no necesita premisas, porque la razón llega a la proposición parcial antes que la proposición universal, ya que esta enumera a los individuos del parcial, y así el

Universal está en la mente y no existe afuera, por lo que el exterior no figura excepto lo tangible y experimentado.(Nahiri , H. 2020)

2. La opción lógica basada en el concepto de causalidad y la teoría de la causa. Se basa en la asociación de la causa con lo conocido y su rotación con ella, negativa y positivamente, y suele estar enfocada en la mente. Quizás el filósofo Hume esté de acuerdo con esta teoría.

3. La Elección realista en la demonstración lógica. Ibn Taymiyah cree que los hechos externos son independientes de nosotros, no dependen de nuestras percepciones, pero las percepciones están subordinadas a ellos. Las formas externas se presentan en las formas mentales. (Ibid)

En definitiva, se pueden formular diferentes conclusiones sobre esta comparación entre la lógica formal y la lógica informal. Entre las conclusiones más destacadas, se pueden señalar las siguientes: el dominio de las dos lógicas es diferente: mientras el dominio de la lógica formal es la certidumbre y la evidencia, el dominio de la lógica informal y la argumentación es lo posible y lo probable. Y mientras la lengua usada en la formulación de las proposiciones de la lógica formal son los axiomas, los símbolos, en la lógica informal y la argumentación las proposiciones se desarrollan a través de la lengua natural que es una lengua vinculada al contexto, una lengua ambigua (la ambigüedad es una ventaja en este marco).

Entonces, podemos decir como conclusión general, que la lógica informal tiene su legitimidad cognitiva y lógica en la existencia de una identidad lógica propia, garantizada por los caracteres que la distingue de la lógica formal y que le sirve para convertir una herramienta lógica propia para analizar y descubrir la racionalidad de otros tipos de discursos- dichos discursos no son formales, y en el mismo tiempo se estima que la lógica formal no es el método adecuado para analizar los discursos naturales, ni funcionará como método adecuado al dominio de los valores y del mundo de lo probable y de lo posible. Este dominio y este mundo siempre ha sido calificado de irracional, porque es

imposible ejercer las leyes de la lógica formal en él. No hay lógica más adecuada entonces para el análisis lógico de los discursos naturales que la lógica informal, mientras que la lógica formal es el método lógico adecuado para el análisis del discurso formal.

8.1. El mito y la racionalidad argumentativa

Cuando señalamos al mito, lo hacemos para decir que la lógica que corresponde a al mito como discurso es la lógica natural y la teoría de la argumentación, y que la racionalidad que estamos tratando es una racionalidad natural porque es el modelo lógico que corresponde a estos tipos de discursos (mito como discurso natural), y no puede ser la lógica formal el marco lógico para el desarrollo de los procesos de razonamiento en este discurso. Así que el análisis del discurso religioso o del mito desde las recomendaciones metodológicas de la razón tradicional, es decir la razón formal, se puede considerar como un error metodológico y cognitivo, porque la lógica formal funciona solamente en el dominio de los axiomas o en el discurso formal.

La lógica natural o la teoría de la argumentación ofrecerá metodológicamente y cognitivamente el marco lógico para analizar y tratar los discursos naturales, entre ellas la religión y el mito, para descubrir su racionalidad, que es por supuesto una racionalidad natural.

8.2. El mito como discurso natural

El primer elemento que nos conduce a considerar el mito un discurso natural es la base pragmática de estos dos discursos, es decir un discurso que no es teórico, sino que pretende realizar un acto, el discurso no se separa de la influencia y la función, porque está dirigido a hacer creer o realizar un acto.

Otro aspecto de los discursos naturales y en este caso el discurso del mito es la lengua natural, una lengua que es ambigua, y confusa, (Se debería entender la ambigüedad y la confusión de la lengua natural como ventaja comunicativa que enriquece el discurso. Ya que descartes en su discurso en contra de la retórica no ha podido liberarse de la retórica. (Meyer.1993.28)), y la definición de un sentido está condi-

cionado por la consideración del contexto, la intención, las creencias de los locutores y los auditores. Son condiciones que nunca se toman en consideración en el momento de diseñar el sentido en el discurso formal, porque su lengua es formal, es decir: son axiomas que contienen un sentido nada más y en sí mismo.

Otro criterio que establezca la identidad del mito como discurso natural, es la naturaleza de los temas que abordan. Estos temas son valores como: el bien el mal, la felicidad, la vida, la muerte, la justicia, la injusticia, el amor, el desamor, el creador, la creación, Dios, la fe, etc.

La naturaleza de los valores distinguida por ser contenidos vastos y jamás existe consenso sobre ellas.

De otra parte, el razonamiento como estructura lógica que formula el discurso natural es un razonamiento que podemos llamarlo razonamiento natural, se caracteriza por los siguientes aspectos: las premisas son siempre probables y no son evidentes. (Grise. 1984: 52)

También la relación entre la conclusión y las premisas en proceso de razonamiento en un discurso natural no es necesaria, es decir "probable" debido a que los valores están siempre fuera del consenso. (Ibid. p. 49)

Y para terminar es oportuno señalar que el razonamiento en los discursos naturales no busca si la proposición es verdad o falsa como es el caso en la lógica formal, sino buscan los grados que existen entre estos términos; a estos se les llaman en la teoría de la argumentación "las escaleras argumentativas" (Ducrot. 1980, p. 36).

Considero que el primer paso cognitivo para la recuperación de la legitimidad racional a favor del mito, es demostrar que el mito goza de su propia lógica, que es la lógica natural y que no es menos cognitiva ni racional que la lógica formal.

El mito al ser un discurso que se basa en la lengua natural y concierne temas no axiomáticos, sino que son valores hace hincapié la necesidad de abandonar la lógica formal como método de evaluación, cognitiva, racional y científica. Porque la lógica formal su dominio de acción la evidencia, las axiomas y matemáticas. Él es la parte que ha ocupado el

gran espacio de este trabajo. Ya que el debate lógico y cognitivo determinante sobre la racionalidad del mito se resuelve en este terreno teórico, ante todo.

9. CONCLUSIÓN

En definitiva, al demostrar que el mito es un discurso natural debido a aquellas características pragmáticas, discursivas, lógicas y lingüísticas que definen su identidad lógica, será decisivo decir como conclusión que el marco lógico para analizar estos discursos es la lógica natural, la lógica informal o la teoría de la argumentación. Y no será adecuado metodológica y cognitivamente que sea la lógica formal o la razón tradicional, como ha sido durante la historia del pensamiento hasta hoy, el método lógico que le corresponde esta función. Hemos demostrado que la lógica formal su dominio de función lógica es el discurso formal, y el dominio de función para la lógica natural, teoría de la argumentación es el discurso natural.

Hemos intentado durante este trabajo responder a la siguiente pregunta:" como construye el mito su racionalidad?"

Y la respuesta que hemos intentado desarrollar es la siguiente" la racionalidad en estos dos dominios se construye a través de los elementos lógicos de la lógica natural y de la argumentación que son propios de cualquier discurso natural. Y la ausencia de las formas lógicas de la lógica formal en estos discursos no daña en absoluto el valor cognitivo de los discursos naturales y su racionalidad.

Con la aparición de la lógica natural y la teoría de la argumentación se ha establecido un motivo cognitivo para repensar múltiples juicios cognitivos que han clasificado nuestros conocimientos entre lo que es racional y lo que es irracional a través los criterios de la lógica formal.

Ahora la lógica natural o la teoría de la argumentación ofrece un horizonte cognitivo amplio para una "desclasificación" para romper con aquella clasificación que ha dominado el escenario cognitivo durante la historia del pensamiento humano. (Gutiérrez, G. 2007).

BIBLIOGRAFIA

Anscombre J.C. et Ducrot. O. (1983). L´argumentation dans la langue. Bruxelles, P. Mardaga.

Anthony Blair . (1991). "qu est ce - que la logique non formelle?, in La argumentation , colloque de cerisy. Mardaga.

Aristote 1990 : Rhétorique , Introducción Michel.M.tr: de Ti mmermaus B. livre de poche. Paris.

Atlan, Henri. (1986). À tort et à raison : Intercritique de la science et du mythe. Seuil. París

Bottici, Ch. (2007). Aphilosophy of npolitical Myth. Cambridge University Press.

Carrillo. M.M .(1992). Rhétorique de la Modernité. puf . Bruxeles .

Descartes, René. (2011). Édition électronique (ePub) v.: 1,0 : Les Échos du Maquis.

Grize, Jean Blaise. (1982). De La logique au argumentation. Gallimard. París

Gutiérrez. A.G. (2007). Desclasificados, pluralismo lógico y la violencia de la clasificación. Anthropos Editorial . Barcelona.

Hadad.M. (2021). lengua y filofsofia de la mente. (En árabe). 1997.

Kant, L. (1980). Ouveres philosophiques. Gallimard. Paris

Ibn Taymia. (sin fecah). Naqdu al manteq. Al maktabah al ilmiyah. Beirut . Lebanon.

Michel Meyer. (1993). Questions de rhétorique: langage, riason et seduction. livre de poche. París

Nahira, H. (2020). Ibn Taymiyah wa at- tajdid fi al malteq. Recuperado de https://islamonline.net/35226 en el 30/05/2021.

Perelman, Ch. et Olbresht Teyteca. (1970) Traite de l`argumentation: la nouvelle rhétorique. Bruxelle, Ed. L université de Bruxelles

Perelman.Ch. (1977). L`empire Rhetorique et Argumentation. Bruxelle, Ed. L université de Bruxelles.

Platón. (1950). Oeuvres. Gallimard. Paris.

Rorty , R. (1982). Consequences of pragmatism. Brighton, The Harverd Press.

.

DE LA LIBERACIÓN NACIONAL A LA CONSTRUCCIÓN DEL SOCIALISMO. ANÁLISIS TOPOLÓGICO DEL DISCURSO DE TITO DURANTE LA II GUERRA MUNDIAL (1939-1945)

JULIO OTERO SANTAMARÍA
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación analiza el discurso mantenido por el líder yugoslavo Josip Broz, conocido internacionalmente con el sobrenombre de Tito, durante el periodo en que se desarrolla la II Guerra Mundial. Para ello, hemos formulado la estructura ideológica del movimiento partisano durante estos años a partir del análisis topológico del discurso del Día de la Victoria, el más significativo de esta etapa. Asimismo, hemos relacionado los principales conceptos de dicho entramado con el contenido de otros nueve textos firmados por el comandante en jefe de los partisanos entre 1939 y 1945.

Este estudio es un buen ejemplo de cómo el discurso es el lugar donde la lengua y la ideología se unen (Wodak, 2002, p. 23). Siguiendo las reflexiones de esta profesora austriaca, poder, historia e ideología son tres conceptos clave en nuestro análisis crítico del discurso. Los textos de Tito están estructurados en función de su creciente posición hegemónica -o, cuanto menos, influyente- en la sociedad yugoslava de la época. Tanto él como la organización partisana fueron capaces de producir significados y valores específicos que fueron expresados en el lenguaje de forma sistemática (p. 15). Este capítulo analiza la dimensión ideológica del uso del lenguaje de Tito durante el conflicto bélico, el cual contrasta claramente con el que harán tanto él como las élites yugoslavas en futuros periodos. Así, la oratoria de este histórico

dirigente comunista es un ejemplo perfecto de cómo todo discurso es históricamente producido e interpretado, siendo indisociable de su contexto (p.12).

1.1. El nacimiento de Yugoslavia

El 3 de octubre de 1929 el Reino de los Serbios, Croatas y Eslovenos cambió su nombre por el de Reino de Yugoslavia. Esta palabra podría traducirse al español como "Sudeslavia", ya que en sus fronteras convivían diferentes pueblos del grupo de los eslavos del sur.

Este nuevo estado se constituyó el 1 de diciembre de 1918 como consecuencia de la victoria aliada en la I Guerra Mundial. Se formó a partir del Reino de Serbia, uno de los vencedores, al que ya se había unido el Reino de Montenegro el 26 de noviembre de 1918. Fruto del Tratado de Trianón, en la monarquía de la dinastía serbia de los Karadjordjević se integraron territorios habitados mayoritariamente por eslovenos, croatas, serbios y bosnios musulmanes que pertenecían al derrotado Imperio Austro-Húngaro. En teoría, la unión contaba con el apoyo de los representantes populares de las diferentes áreas.

La evolución centralista y autoritaria del régimen terminó fraguando un clima de tensiones políticas, en especial entre las élites de las distintas naciones (Darby, et al., 1972, pp. 179 y 185).

Desde el punto de vista social, Yugoslavia tenía una población abrumadoramente rural, la cual todavía heredaba las antiguas relaciones agrarias, con los restos que quedaban de la aristocracia. Por el contrario, la burguesía y la clase obrera aún estaban poco desarrolladas (Milošević, 2017, p. 350).

1.2. la II Guerra Mundial en los balcanes

La II Guerra Mundial estalló el 1 de septiembre de 1939 cuando el Reino Unido y Francia le declararon la guerra al Tercer Reich por su invasión a Polonia. Sin embargo, la contienda no llegaría a Yugoslavia hasta abril de 1941, cuando el país fue bombardeado e invadido por tropas de Alemania, Italia, Bulgaria, Hungría y Rumanía.

En un principio Yugoslavia se mantuvo neutral en la contienda, hasta que el príncipe regente Pablo cedió a las presiones germanas. Sus principales motivos fueron la falta de preparación militar del ejército real y su obsesión por el bolchevismo (Darby, et ál., 1972, p. 214). El primer ministro yugoslavo firmó el 22 de marzo de 1941 el Pacto Tripartito, que fundaron la Alemania nazi, el Japón imperial y la Italia fascista, y al que ya se habían adherido también Bulgaria, Hungría y Rumanía. En virtud de este acuerdo, las tropas nazis iban a cruzar Yugoslavia para auxiliar al ejército italiano, que se encontraba en apuros en Grecia. Sin embargo, el golpe de Estado del 27 de marzo truncó los planes de Hitler. Un grupo de oficiales puso fin a la regencia y proclamó la mayoría de edad del rey Pedro II, quien retiró su apoyo a las potencias del Eje, cuya respuesta no se hizo esperar.

1.2.1. Un reino ocupado y desmembrado

El 6 de abril comenzó la Operación 25. Los ejércitos de Alemania, Italia, Bulgaria y Rumanía invadieron Yugoslavia, que se rindió de manera incondicional en tan sólo once días. El reino de los Karadjordjević fue ocupado y repartido de la siguiente manera:

- El Tercer Reich mantuvo a Serbia bajo ocupación directa, si bien al frente del país colocó al Gobierno de Salvación Nacional, un régimen títere.
- La Italia fascista ocupó el sur de Eslovenia y casi toda la costa dálmata, así como Montenegro, donde se instauró otro estado títere. Los italianos anexionaron Kosovo y parte de Macedonia occidental a Albania, que era un protectorado suyo.
- Ambas potencias ocuparon el territorio de otra entidad títere creada tras la invasión: el Estado Independiente Croata, gobernado por la organización ultranacionalista de la Ustacha, el cual controló gran parte de Croacia, toda Bosnia y Herzegovina y la región serbia de Sirmia.
- Bulgaria ocupó militarmente la zona oriental de Macedonia, aunque no la pudo integrar oficialmente en su territorio.

– Hungría se apropió de la mayor parte de la Voivodina, que pertenecía al Imperio Austro-Húngaro hasta que su población decidió integrarse en Serbia en un referéndum celebrado una vez finalizada la Gran Guerra.

IMAGEN 1. Mapa de Yugoslavia durante la II Guerra Mundial.

Fuente: Wikipedia.

1.2.2. La resistencia antifascista

Los chetniks y los partisanos fueron los dos grandes grupos armados que se alzaron contra la ocupación nazi-fascista. Formados casi íntegramente por serbios y montenegrinos, los primeros, dirigidos por Dragoljub Mihajlović, eran de naturaleza monárquica, conservadores y de religión ortodoxa, mientras que los segundos, comandados por Tito, eran oficialmente antifascistas, si bien su dirección estaba vinculada al Partido Comunista de Yugoslavia (PCY).

Aunque los chetniks contaban con el apoyo del rey Pedro II y fueron los primeros en alzarse, los partisanos, que se organizaron en junio de

1941, fueron, poco a poco, ganándoles la partida. A diferencia de los chetniks, alcanzaron una notable implantación en todo el territorio yugoslavo gracias, entre otras razones, a su carácter multiétnico. Su oposición frontal a colaborar con los ocupantes y el carismático liderazgo de Tito contribuyeron a que el aura épica de la resistencia partisana se instalara en el imaginario colectivo yugoslavo. En el plano militar, su apuesta por las tácticas guerrilleras se reveló como un verdadero acierto.

Ambas fuerzas yugoslavas dejaron pronto de cooperar para terminar librando una auténtica guerra civil. En febrero de 1944 el Reino Unido retiró oficialmente su apoyo a los chetniks en favor de los partisanos. La negativa de éstos a cesar la colaboración con los alemanes provocó que toda la ayuda aliada se volcase hacia los partisanos (La Segunda Guerra Mundial, 2016) tras la Conferencia de Teherán (1943). Según Darby, et ál. (1972, p. 231), "poco a poco los aliados se fueron dando cuenta de una dolorosa realidad: Mihajlović hacía poco o nada por combatir a los alemanes y, por el contrario, hostigaba todo lo que podía a los guerrilleros".

1.2.3. La organización partisana

El movimiento se llamaba Ejército Popular de Liberación y Destacamentos Partisanos de Yugoslavia, siendo Josip Broz Tito su comandante en jefe. Oficialmente defendía la política de Frente Popular, pero en la práctica la organización estaba controlada por el PCY.

Su órgano político fue el Consejo Antifascista de Liberación Nacional de Yugoslavia, creado en noviembre de 1942. Su programa inicial no era ni mucho menos comunista: defendía la independencia del país, los derechos democráticos y unas elecciones libres. En consonancia con la línea marcada por la Comintern, se trataba de detener la lucha de clases para unir todas las fuerzas contra el fascismo y el nazismo (Sotirović, 2013, p. 124). En su segundo congreso, celebrado en la localidad bosnia de Jajce en noviembre de 1943, el Consejo se convirtió en el germen del futuro parlamento yugoslavo. Asimismo, este órgano retiraba el reconocimiento al gobierno monárquico en el exilio

y proclamaba la República Democrática Federal de Yugoslavia, con Tito como primer ministro.

2. OBJETIVOS

La hipótesis de partida de nuestra investigación es que durante el conflicto bélico Tito defiende un discurso poco sofisticado desde el punto de vista ideológico, sin apenas referencias al socialismo y centrado en el antifascismo y la liberación nacional de los pueblos de Yugoslavia, con el que trata de unir al máximo número posible de sectores sociales en la lucha contra la ocupación.

Asimismo, esta investigación plantea los siguientes objetivos:

- Formular la estructura ideológica del movimiento partisano yugoslavo a partir del discurso del Día de la Victoria.
- Desgranar los principales conceptos mencionados por Josip Tito en dicha pieza de oratoria.
- Representar el entramado ideológico de los regímenes políticos vigentes en Yugoslavia antes, durante y tras la II Guerra Mundial desde el prisma expuesto por Tito en dicho discurso.
- Relacionar la estructura ideológica de los partisanos con el contexto histórico de la época y con la estrategia política del movimiento comunista internacional a través de la comparación con otros textos coetáneos del orador.
- Aclarar la importancia y la naturaleza del discurso del Día de la Victoria.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se encuadra en el marco teórico del análisis del discurso, que es una disciplina metodológica transversal e interpretativa que aborda la producción social del sentido. Para ello es fundamental describir textos y explicar contextos, así como relacionar con-

ceptos (Comunicólogos, s.f.). La palabra "discurso" debe entenderse en un sentido amplio, como "una construcción semiótica multimodal" (van Dijk, 2017). Siguiendo la línea de autores como G. Brown y G. Yule, consideramos al discurso como "el registro verbal de un acto comunicativo", ya sea oral o escrito, pero siempre tomado a éste como un proceso (como se citó en Otaola, 1989, p. 82).

Como el análisis del discurso engloba una amplísima diversidad de enfoques y metodologías, precisamos que nuestro estudio utiliza herramientas propias del análisis crítico del discurso, que, entre otras muchas cuestiones, suele explicar las relaciones y estructuras de poder, así como sus vínculos con la ideología (Wodak, 2011).

En el apartado "Resultados" formulamos la estructura ideológica del movimiento partisano a partir del análisis topológico del discurso del Día de la Victoria, pronunciado el 9 de mayo de 1945 por el mariscal Josip Tito y recopilado por el Marxists Internet Archive (MIA). Hemos elegido este texto porque es el más apropiado para entender cuál fue la narrativa mantenida por Tito durante la guerra.

Para esta tarea emplearemos la metodología conocida como topología del discurso, que, según cita Díaz Barrado (1986, p.112), fue formulada por Rodríguez de las Heras, quien la explicó de forma pormenorizada en *Estructuras ideológicas. Un método de análisis* (1987 [sic]). Este método persigue, en palabras de Díaz Barrado, "conocer y establecer *la estructura ideológica de cualquier organización* y observar cómo el discurso de los representantes de esa ideología (del poder) recorre su estructura de una u otra manera". Se trata, en definitiva, de expresar formalmente una ideología, que en este caso es la de Tito y el movimiento partisano durante la II Guerra Mundial, a través de un entramado de conceptos relacionados.

Con esta representación gráfica que vamos a mostrar se supera la linealidad del discurso y se llega a la multidimensionalidad, lo que nos permite descubrir, a través de uno o varios textos, los recorridos lineales que un autor determinado hace por la estructura de una ideología. Ese discurrir siempre se encontrará con los mismos conceptos relacionados, aunque se haga desde diferentes direcciones, yendo hacia ade-

lante y hacia atrás en el texto. Cuanto más amplios y ricos sean esos recorridos, es decir, cuantos más conceptos se utilicen, más amplia será la estructura y más interesantes los resultados (Díaz Barrado, 1990 pp. 964 - 965).

Esta metodología distingue conceptos, términos y definiciones. Por concepto entendemos cualquier valor abstracto de contenido ideológico siempre que esté relacionado con otro, es decir, conectado por el discurso. Hablaríamos de "término" cuando ese mismo concepto se expresa de forma aislada. Un concepto como "nación" puede aparecer en un discurso bajo distintos términos, como "patria", "país", etc. La definición son las expresiones diversas que un mismo concepto puede tomar a lo largo de un texto (Díaz Barrado, 1997, p. 51).

Para expresar el discurrir de un pensamiento ideológico por una estructura de conceptos relacionados esta metodología utiliza dos símbolos:

- Cuando las relaciones entre conceptos se limitan a una relación positiva o de complementariedad, ésta se representa gráficamente mediante una doble barra (═). Por ejemplo, para los pensadores marxistas el socialismo está estrechamente ligado a la libertad. Este vínculo lo representaríamos de la siguiente manera: Socialismo ═ Libertad.

- En el caso de que esta relación sea negativa o de antagonismo, se representa a través de una flecha (→). Esto quiere decir que, en el sustrato de otras doctrinas, como el liberalismo, ese mismo concepto podría negar al otro. En ese caso lo representaríamos así: Socialismo → Libertad. En esta metodología la flecha siempre apunta al concepto positivo.

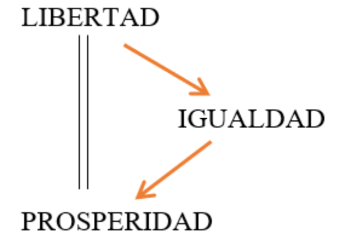
Como expone Díaz Barrado (1990, p. 965), la formulación de la estructura es triádica. Las relaciones entre conceptos que pueden leerse con esta metodología deben seguir una sencilla ley de composición, que es la misma que rige en matemáticas a los números positivos y negativos que se suman o restan:

1. ═ y ═ resulta ═

2. = y → resulta →
3. → y = resulta →
4. → y → resulta →

Por ejemplo, en la estructura de algunos pensadores liberales los conceptos “libertad”, “igualdad” y prosperidad” se representarían de la siguiente manera:

GRÁFICO 1. Ejemplo de estructura o entramado conceptual.



Fuente: elaboración propia

Para cierta concepción del liberalismo, la libertad es incompatible con la igualdad, negando esta última la posibilidad de que en una sociedad haya prosperidad.

Cuando la red es más completa, en esta disposición triádica los valores más importantes de un discurso o ideología se colocan en el medio. En la parte inferior deben estar los menos importantes. Díaz Barrado (1997, pp. 19-23) compara esta concepción multidimensional, así como su representación gráfica, con el mapa de las estaciones de metro de una ciudad.

Con el objetivo de que una estructura no se haga demasiado compleja es posible utilizar constructos, que, según explica, Díaz Barrado (p. 46), son “el resumen en un concepto de varios que se sitúan en un nivel diferente pero que se engloban en aquel”. Es, por así decirlo, sacar una miniestructura de un concepto a partir de otros que pueden ser incluidos en él y que también aparecen en el mismo texto. En los

apartados de “Resultados” y “Discusión” pondremos varios ejemplos concretos.

En síntesis, esta metodología permite reproducir una visión global y sencilla de un pensamiento ideológico determinado a través de la interpretación de sus valores y, sobre todo, de su jerarquización (pp. 46 - 77).

Finalmente, debemos aclarar que en los apartados de “Discusión” y “Conclusiones” relacionamos el entramado de valores del movimiento partisano que hemos formulado a partir del análisis del discurso del Día de la Victoria con los temas y conceptos que hemos encontrado en los textos firmados por Tito entre 1939 y 1945 y recopilados por el MIA (https://www.marxists.org/archive/tito/index.htm), los cuales hemos estudiado en profundidad.

4. RESULTADOS

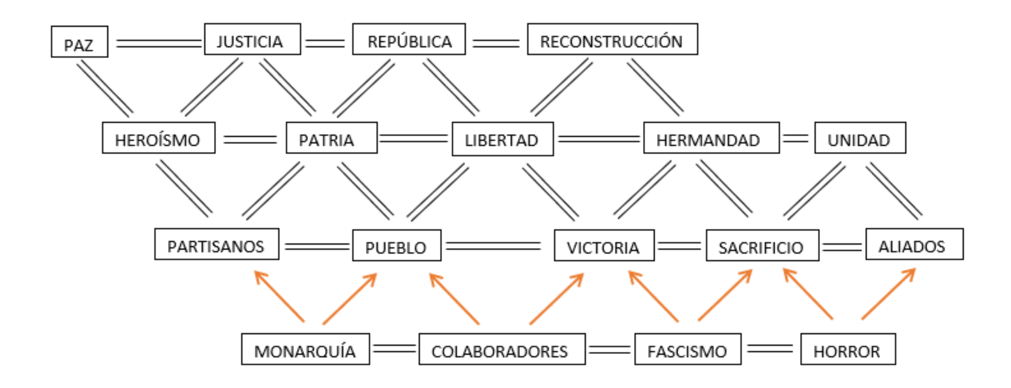
4.1. El discurso del Día de la Victoria

Para la formulación de la estructura ideológica del movimiento partisano yugoslavo hemos realizado un análisis topológico del discurso del Día de la Victoria, concretamente de la versión recogida en inglés por el MIA (https://www.marxists.org/archive/tito/1945/05/09.htm), traducida al español por Mercedes Santamaría Vázquez. La traducción puede consultarse en este enlace: https://cutt.ly/lns99bx. Insistimos en la trascendencia de este texto, que contiene las claves ideológicas del movimiento partisano y que es muy representativo del discurso -en el sentido amplio del término- defendido por Josip Tito durante la II Guerra Mundial.

4.2. La estructura ideológica del movimiento partisano

Tras indicar dónde puede leerse el discurso del Día de la Victoria, tanto en inglés como en castellano, pasamos a formular la estructura ideológica del movimiento partisano extraída a partir de su análisis. La presentamos en el siguiente gráfico:

GRÁFICO 2. Estructura ideológica del movimiento partisano.



Fuente: elaboración propia

4.3. Los constructos en el discurso del Día de la Victoria

Para no presentar un entramado demasiado complejo en esta investigación, hemos decidido prescindir de algunos conceptos que el orador no menciona en más de dos ocasiones y que, además, pueden resumirse en otros que sí hemos recogido, como "fascismo". Es lo que en el apartado de metodología llamábamos constructos. Representar estos constructos nos permite también exponer con más detalles algunos de los valores incluidos en la estructura general, así como exponer la definición concreta que el orador ofrece de ellos. Nosotros hemos elegidos tres: "fascismo", "monarquía" y "república". "Fascismo" es uno de los conceptos centrales del discurso, por lo que consideramos esencial desgranarlo. Los otros dos son valores de contenido ideológico y que, por tanto, interesan al objetivo de nuestra investigación, a pesar de que no sean ni mucho menos centrales en el discurso. En cualquier caso, los tres se refieren a los regímenes que vivió Yugoslavia antes, durante y después de la II Guerra Mundial.

4.3.1. El fascismo

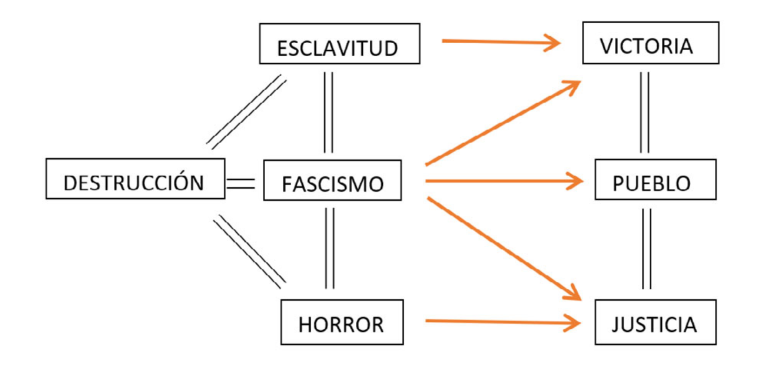
Del análisis topológico del texto podríamos extraer una red conceptual bastante rica en torno al valor "fascismo". Al no ser ese el objetivo prioritario de este trabajo hemos optado por presentar un constructo

elaborado a partir de una de las definiciones más completas aportadas por el orador, la cual incluye conceptos como "esclavitud", que decidimos no integrar en la estructura general. En el quinto párrafo Tito declara:

> El que un día fue un terrible y un aparentemente invencible poder, ha sido aplastado. La causa justa de Naciones Unidas ha triunfado sobre las fuerzas destructivas que intentaron imponer el llamado nuevo orden sobre la humanidad; el orden de la esclavitud y el sufrimiento.

A partir de esta definición hemos elaborado el siguiente entramado:

GRÁFICO 3. Entramado conceptual del fascismo.



Fuente: elaboración propia

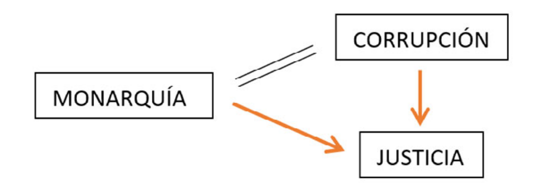
4.3.2. La monarquía

Durante el discurso, Tito realiza una sola referencia a la etapa de la Yugoslavia monárquica, la cual, sin embargo, tiene su importancia al ubicarse en el párrafo en el que breve y ambiguamente esboza cómo será el nuevo régimen:

> En lugar de la vieja Yugoslavia, podrida de corrupción e injusticia, hoy tenemos la Yugoslavia Democrática Federal de pueblos iguales.

Este enunciado nos lleva a una sencilla estructura triádica:

GRÁFICO 4. Entramado conceptual de la monarquía yugoslava.



Fuente: elaboración propia

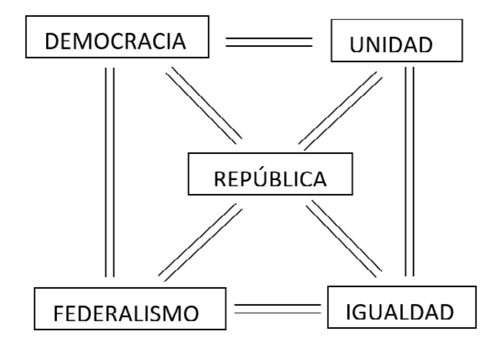
4.3.3. La república

En nuestro tercer constructo representamos ese esbozo de cómo será el régimen derivado de la victoria partisana, un régimen que en los territorios liberados ya estaba funcionando con sus instituciones provisionales. Tito expresa:

> En lugar de una mutua disensión y hostilidad, hoy estáis unidos en una nueva y feliz Yugoslavia. En lugar de la vieja Yugoslavia, podrida de corrupción e injusticia, hoy tenemos la Yugoslavia Democrática Federal de pueblos iguales.

De este breve fragmentos, que incluye el nombre oficial de aquella república interina, hemos articulado la siguiente red de conceptos:

GRÁFICO 5. Entramado conceptual de la república yugoslava.



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El Día de la Victoria es la pieza de oratoria más relevante del movimiento partisano y de todas las pronunciadas por Josip Tito durante la II Guerra Mundial. Se trata de un discurso pronunciado en serbocroata por el 9 de mayo de 1945 en Belgrado durante los actos de celebración de la victoria militar del Ejército Popular de Liberación y Destacamentos Partisanos de Yugoslavia y sus aliados frente a las potencias del Eje y las fuerzas colaboracionistas.

El concepto central es "victoria". En torno a él hemos construido la estructura. Aparece en el título del discurso y está presente al comienzo del texto y en prácticamente todos los párrafos. Tito lo utiliza casi siempre bajo esa misma denominación, sin que apenas aparezcan otros términos sinónimos.

A lo largo de su alocución el orador pone en relación directa con "victoria" a los valores que la han hecho posible, como "sacrificio" y "heroísmo", ambos mencionados en múltiples ocasiones y bajo una cierta variedad terminológica. En el concepto "sacrificio" englobamos palabras y expresiones como "esfuerzo", "derramamiento de sangre", "autosacrificio", "determinación", "fe" o "lucha sobrehumana". Aun habiendo representado a "heroísmo" algo más lejos de "victoria", estamos ante otro concepto primordial en la estructura, otro de los atributos con los que se ha logrado la derrota de los invasores. Este valor agrupa también otros significantes como "orgullo", "honor" o "gloriosas batallas". Es importante destacar que los conceptos más importantes del discurso son de carácter emocional e incluso espiritual. Las referencias al sacrificio y al heroísmo son frecuentes en otros textos firmados por Tito durante el periodo bélico y recopilados por el MIA, como *El colapso de las hordas fascistas* (1942) y *Nuestro optimismo y fe* (1945).

También muy cerca de "victoria" hemos ubicado a los conceptos que representan a los grandes protagonistas de la victoria: el pueblo, la patria y los partisanos. El primero es, en definitiva, el receptor principal del discurso. El concepto "pueblo" integra términos como "trabajadores", "campesinos" y "ciudadanos", así como las apelaciones a los

"pueblos de Yugoslavia", "nuestros pueblos" o a "serbios", "croatas", "eslovenos", "macedonios", "montenegrinos" y "musulmanes". Hemos decidido separar el concepto "pueblo", más referido a la población, del de "patria", más abstracto y vinculado al territorio y los símbolos nacionales y expresado también en términos como "Yugoslavia", "país" o "tierra natal". En cualquier caso, los dos conceptos son absolutamente capitales en este discurso. Ambos, además, están estrechamente ligados a esa tan repetida victoria. Por tanto, la traducción del discurrir del texto es que "el sacrificio y el honor del pueblo por su patria ha conseguido la victoria". En otros textos coetáneos Tito insiste en poner de manifiesto el carácter patriótico y popular del ejército partisano. Pueden leerse referencias al pueblo o los pueblos yugoslavos en *Juramento prestado por combatientes de destacamentos partisanos* (1941), *Las tareas ante los destacamentos partisanos de liberación popular* (1941), *El colapso de las hordas fascistas* (1942) y *Nuestro optimismo y fe* (1945).

En nuestra estructura hemos colocado el valor "patria" junto a "libertad", puesto que ambos aparecen estrechamente enlazados en el texto. No olvidemos que para los partisanos la II Guerra Mundial era, ante todo, una lucha por la liberación nacional. De hecho, el nombre oficial de la organización es Ejército Popular de Liberación y Destacamentos Partisanos de Yugoslavia. Y, en esta línea, el órgano político que crearon a modo de parlamento recibió el nombre de Consejo Antifascista de Liberación Nacional de Yugoslavia. En otros textos firmados por Tito durante la contienda está presente este propósito. En *Las tareas ante los destacamentos partisanos de liberación popular* (1941) señala que el principal objetivo de los partisanos es "la liberación de los pueblos de Yugoslavia de los invasores". El concepto "libertad", ya sea así expresado o como "liberación", puede encontrarse también en los otros ochos textos escritos por él entre 1939 y 1945 que ha recopilado el MIA.

El concepto "partisanos" ("soldados", "oficiales", "Ejército yugoslavo", etc.) aparece íntimamente vinculado al de "pueblo". El mariscal quiere dejar clara la naturaleza popular de los partisanos, a los que define como "verdadero ejército del pueblo". Son caracterizados no

sólo por su “heroísmo”, sino como portadores de la “paz”, una paz también asociada a la “libertad” que trae esa “victoria”. Los avatares de la resistencia partisana es uno de los temas centrales de prácticamente todos los otros escritos y discursos contemporáneos de Tito.

Pero con más frecuencia que a los propios partisanos se menciona a los “aliados”, un concepto que hace referencia a “Naciones Unidas”, “Reino Unido”, “América”, “Unión Soviética”, etc. Cabe destacar que, a pesar de su ideología comunista, Tito mantiene durante todo el discurso un tono muy cordial con las potencias capitalistas que han contribuido a la liberación de Yugoslavia. Incluso menciona expresamente tanto a Estados Unidos como al Reino Unido en las aclamaciones con las que concluye su intervención. Esa línea discursiva es coherente con la estrategia militar de la URSS -a la que dedica palabras más afectuosas aún-, que firmó una alianza con las potencias anglosajonas frente a los nazis. Pero el interés diplomático de Tito va más allá. Desde prácticamente el inicio de la guerra trató de que el Reino Unido les retirara su apoyo a los chetniks, que eran reconocidos por el gobierno monárquico en el exilio, debido a sus episodios de colaboración con los ocupantes. En el artículo *La primera y principal tarea es la lucha contra los invasores* (1943) el dirigente comunista les explica a los lectores de la revista *Proletario* que ese apoyo era perjudicial para los propios británicos, que ese mismo año acabarían dándole la razón en la Conferencia de Teherán, donde “los aliados le reconocieron como su hombre en Yugoslavia” (Elliot, 2000). Según Darby, et al. (1972, p. 238), Churchill explicó su decisión ante la cámara de los Comunes de la siguiente manera:

> La razón por la que hemos dejado de enviar suministros de armas y demás ayuda a Mihajlović es muy sencilla. No ha luchado contra el enemigo, y, además, algunos de sus subordinados han hecho tratos con el enemigo, lo que ha provocado conflictos armados con las fuerzas del mariscal Tito… Nos hemos decidido a respaldar al mariscal Tito por su lucha heroica y masiva contra los ejércitos alemanes.

En el tercer párrafo se resumen a la perfección todas estas ideas acerca de la importancia del sacrificio de los pueblos yugoslavos y de su unión con los aliados para la consecución de la victoria:

> 49 meses de esfuerzo sobrehumano y el derramamiento de sangre de nuestros pueblos ha finalizado con la completa victoria de nuestros pueblos en alianza con las Naciones Unidas, Gran Bretaña y América.

También acerca de la trascendencia de ese pacto Tito comenta en *Nuestro optimismo y fe* (1945) que la unidad entre la URSS, Estados Unidos y el Reino Unido son la garantía de que "los horrores nazis" no se repitan nunca". Hay que tener en cuenta que "a partir de 1941, el componente nacionalista, plasmado en el tema de la defensa de Yugoslavia frente a las potencias del Eje, primará sobre las críticas a Gran Bretaña o Francia, permaneciendo inmutable el principio de la amistad, apoyo y defensa de la Unión Soviética, como primer país socialista" (Calduch, 2015, p.172).

Los ya mencionados de "paz", "libertad" y, sobre todo, el de "justicia" son los valores ideológicos más relevantes del discurso. "Paz" y "libertad" aparecen muy conectados entre sí como resultado de la victoria. Con más frecuencia -generalmente bajo el término "causa justa"- se manifiesta el concepto "justicia", casi siempre mencionado junto a "victoria" y "aliados". En los dos constructos representados en el apartado de los resultados ya vimos cómo tanto en la definición de fascismo como en la de monarquía está la negación de la justicia. Asimismo, en *Juramento prestado por combatientes de destacamentos partisanos* (1941) el líder revolucionario contrapone expresiones negativas propias de la represión fascista con los ideales de "justicia" y "libertad" deseados por el pueblo yugoslavo.

En menor medida se nombra también el de "independencia", imbricado a "libertad", el cual no hemos englobado en la estructura del discurso del Día de la Victoria al ser mencionado solo en una ocasión. En el resto de los textos, "independencia" únicamente puede encontrarse en *Las tareas ante los destacamentos partisanos de liberación popular* (1941), donde Tito señala al "fascismo alemán" como "el mayor enemigo de la libertad y la independencia de nuestros pueblos". Traduciendo nuestra estructura al lenguaje formal podríamos decir que "la victoria de la causa justa de los partisanos y sus aliados ha traído paz y libertad al pueblo, así como la independencia de Yugoslavia".

El resto de los conceptos ideológicos, incluyendo también el reseñado de "justicia", están enlazados con el de "república", a su vez relacionado con "reconstrucción", un valor al que se refiere en hasta cuatro ocasiones, lo que nos da una idea del estado de destrucción en el que se encontraba el país tras la contienda. Mencionar esa reconstrucción es una forma de insuflar a la población ilusión y esperanza en el futuro. En los párrafos intermedios del discurso Tito esboza de forma breve y sin mucha concreción su proyecto, al que alude con las expresiones "nueva y más feliz Yugoslavia", "verdadero gobierno nacional fuerte" o mencionando el nombre oficial del estado provisional creado durante la guerra: la República Federal Democrática de Yugoslavia. Nosotros hemos sintetizado esos términos en el concepto "república", cuya definición ya citamos en el constructo que expusimos.

El dirigente partisano insiste en la necesidad de reconstruir un país totalmente devastado por la guerra, pero no solo desde el punto de vista material, sino también desde el de las ideas. El concepto de "libertad" vuelve a estar presente. En torno al nuevo régimen y a la reconstrucción del país se citan los conceptos "hermandad" y "unidad", que constituirán el lema oficial de la venidera República Federal Socialista de Yugoslavia. En este sentido es notorio cómo tanto estos últimos tres valores como las alusiones a los "pueblos yugoslavos" y a las diferentes nacionalidades y territorios yugoslavos denotan una preocupación del orador por los diferentes nacionalismos que puedan perturbar el proyecto común. Como ejemplo de todas estas últimas ideas podemos citar el siguiente párrafo:

> Ahora tenemos que ganar una gran victoria. Debemos reconstruir nuestra patria y hacer fuerte nuestro gobierno nacional. Debemos crear fraternidad y unidad para que nunca más pueda destruirla ninguna fuerza.

En *El colapso de las hordas fascistas* (1942) el comandante en jefe de los partisanos también termina con una alusión a la "unidad" y "concordia" entre los pueblos de Yugoslavia, una idea que, de una forma u otra, está omnipresente en otros textos.

Por otro lado, es importante resaltar que todos estos conceptos ideológicos apenas se definen en el discurso. Actúan más como significantes

vacíos (Laclau y Mouffe, 1987) que, por sus connotaciones positivas y su escasa precisión, sirven de elementos aglutinantes de la población. Un significante vacío (y flotante) por excelencia es "democracia", un valor que no se halla en la estructura, pero, que, sin embargo, hemos emplazado en el constructo que define a "república". Llama la atención su escasa presencia en el discurso del Día de la Victoria, dado su potencial para lograr adhesiones. El concepto "democracia" sí es mencionado en *El trotskismo y sus ayudantes* (1939); y es absolutamente central en *Nuestro optimismo y fe* (1945), donde Tito contrasta la opresión fascista a "la creencia en la solidaridad de las naciones democráticas". Igualmente, contrapone "democracia" a "fascismo" y cita a "los sagrados principios de la democracia" de cara a la futura organización del país.

Por otro lado, hay que destacar que los conceptos con carga negativa están localizados en la parte inferior del entramado. La república y los valores que la determinan son expuestos como lo contrario de lo que, a juicio de Tito, representaba la monarquía, la Yugoslavia de entreguerras, que es mentada como "la antigua Yugoslavia" y definida como "podrida con corrupción e injusticia", tal como vimos en el segundo de los constructos.

Pero el verdadero pegamento ideológico del movimiento partisano es el antifascismo. Precisamente "fascismo" es, junto a "victoria", el concepto más importante de nuestra red. Cabe recordar que el "cuerpo" e "instrumento político para conducir a las masas" creado por los partisanos con el cometido de "organizar la autoridad y el poder político", tal como explica Tito en *El colapso de las hordas fascistas* (1942), fue denominado Consejo Antifascista de Liberación Nacional de Yugoslavia. El valor "fascismo" tiene, por tanto, una relevancia absoluta en el discurso, entre otras razones porque desde el inicio se refiere a él con profusión y siempre en contraposición a "victoria" y a otros asociados, como "pueblo", "sacrificio" o "aliados". El fascismo, que cuenta con infinidad de sinónimos ("el más agresivo poder en Europa", "fuerzas destructivas", "nuevo orden", "enemigo" …) es definido, por el "horror", otro concepto muy presente y que también se expresa mediante varios términos, como, por ejemplo "sufrimien-

to". Esa abundancia -aparece en hasta siete ocasiones- es la que nos ha llevado a ubicarlo en la estructura como concepto independiente de "fascismo", a pesar de que en el constructo lo hemos situado en torno a él, definiéndolo junto a otros que no están en el entramado, como "destrucción" y "esclavitud", que también aparecen ocasionalmente en otros textos de Tito en los que se glosan las consecuencias del fascismo. En *Juramento prestado por combatientes de destacamentos partisanos* (1941*)* se emplean expresiones como "sedientos de sangre" y "esclavizados", mientras que en *Nuestro optimismo y fe (1945)* se habla de "horrores nazis". Todos estos valores -siguiendo nuestra traducción de la estructura al lenguaje formal- "han supuesto sacrificios para los partisanos, que son el pueblo mismo, y que, junto a los aliados, han conseguido la victoria".

El máximo dirigente de los partisanos tampoco se olvida de las fuerzas autóctonas colaboracionistas, a las que ordena rendirse en las instrucciones militares que comunica casi al final del discurso. Explícitamente menciona las más importantes: los chetniks, los ustachis y los domobran. Estos y otros grupos armados son criticados por Tito en hasta cuatro de los textos recogidos por el MIA: *Terror por bandidos fascistas* (1941), *Juramento prestado por combatientes de destacamentos partisanos* (1941*), Las tareas ante los destacamentos partisanos de liberación popular* (1941), *La primera y principal tarea es la lucha contra los invasores* (1942) y *El colapso de las hordas fascistas es inevitable* (1942). Equiparar a organizaciones diversas desde el punto de vista de la ideología, la composición étnica, el grado de colaboración con los invasores y el nivel de brutalidad fue una estrategia clave en el relato no solo del movimiento partisano, sino del futuro régimen comunista. Entre otros fines, iba encaminada a cohesionar las también heterogéneas filas partisanas en torno a enemigos internos al servicio de intereses extranjeros.

En otro orden de cosas, la estructura que hemos formulado revela la ausencia de conceptos típicamente comunistas como el propio "comunismo" u otros como "socialismo", "marxismo", "lucha de clases" "revolución", "proletariado" o "masas". Ni siquiera hemos incluido el valor "igualdad", que sí es mencionado en el discurso en un par de

ocasiones. No es ni mucho menos casualidad que el discurso del Día de la Victoria esté fuera de ese campo semántico. Ya comentamos que en sus inicios el Consejo Antifascista de Liberación Nacional de Yugoslavia se limitaba a defender la independencia del país, los derechos democráticos y unas elecciones libres, reconociendo incluso al gobierno monárquico en el exilio. Incluso garantizaba "la inviolabilidad de la propiedad privada y la salvaguardia de cualquier iniciativa privada de la industria, comercio y agricultura" (Darby, et al., 1972, p. 230). Esta orientación era consecuente con la línea marcada por la III Internacional Comunista, que incluso desde antes de la II Guerra Mundial venía defendiendo la formación de frentes populares para luchar contra el fascismo. Así, como señala Calduch (2015, p. 163):

> (…) durante el desencadenamiento de la lucha de liberación nacional se relanzó el programa frente-populista, sólo -que esta vez iba dirigido a las masas populares directamente, abandonando todo pacto formal con los partidos progresistas-. Además, aún a pesar de los fracasos de consolidar un frente de todos los partidos de la oposición frente al régimen monárquico y al peligro fascista, el partido logró una notable penetración en las organizaciones culturales y sociales de algunos partidos, medio a través del cual se intentaba ejercer un cierto control o presión política sobre dichos partidos (…).

En *Extracto de una carta al Comité Provincial de Macedonia* (1943) Tito explica cómo los comunistas deben organizarse en el interior del Ejército de Liberación. La misiva pone de manifiesto cómo, pese al control organizativo que el Partido Comunista ejercía en el movimiento partisano, el discurso público de Tito aboga por un frente popular antifascista abierto y amplio. En el mismo sentido, en el punto 3 de *Las tareas ante los destacamentos partisanos de liberación popular* (1941) el comandante en jefe de los partisanos especifica que los Destacamentos están conformados y abiertos a todos los patriotas que puedan empuñar armas contra el enemigo, independientemente de sus convicciones políticas y "sin importar que los comunistas estén luchando en las primeras líneas". En sintonía con instrucciones recibidas desde Moscú, Tito, según una cita de Darby, et al. (1972, p.225), exhortaba en una orden del día así a sus partidarios:

> La línea política de los destacamentos guerrilleros se basa en la existencia de un frente de liberación nacional antifascista de todos los pueblos de Yugoslavia; no importa ni su partido ni su religión.

En el discurso del Día de la Victoria la ideología marxista-leninista de Tito y la dirección del movimiento partisano se atisban casi exclusivamente en las sentidas proclamas prosoviéticas lanzadas al final del texto. En otro párrafo también califica de "glorioso e invencible" al Ejército Rojo y a la URSS de "heroica". Los conceptos propios del léxico marxista, en cambio, pueden rastrearse en escritos internos del partido, como *Extracto de una carta al Comité Provincial de Macedonia (1943)* o en artículos dirigidos a la militancia, como *El trotskismo y sus ayudantes* (1939) y *La primera y principal tarea es la lucha contra los invasores* (1942).

En síntesis, estamos ante un discurso político enfocado a festejar la victoria militar y a explicar su significado. Se exaltan las virtudes del pueblo, recordando al mismo tiempo y de forma épica los sacrificios realizados y el sufrimiento ocasionado por los ocupantes fascistas. Así, Tito dice textualmente:

> El 9 de mayo de 1945 es el día de la victoria común. Es un festival compartido por todas las Naciones Unidas.

El contexto bélico está todavía presente en las palabras de Tito, ya que el orador lanza un mensaje a las tropas colaboracionistas con instrucciones para la rendición. Las emociones se desbordan al final con vivas a los principales conceptos positivos del discurso, los cuales hemos ya analizado. Entre esas proclamas destacamos el histórico lema de los partisanos, "¡Muerte al fascismo-Libertado al pueblo!, igualmente presente en otros textos como el citado *Extracto de una carta al Comité Provincial de Macedonia (1943).*

Este discurso supone el colofón a una dura etapa de lucha por la liberación nacional. Tras ganar las posteriores elecciones multipartidarias, Tito y sus colaboradores comenzarán otra, la de la construcción del socialismo.

6. CONCLUSIONES

Para finalizar nuestra investigación aportamos las principales conclusiones que hemos extraído de los resultados y la discusión que hemos expuesto. Lo primero que destacamos es que la hipótesis de la que partíamos ha sido confirmada: el comandante en jefe de los partisanos mantiene durante la II Guerra Mundial un discurso público políticamente rudimentario, con escasas referencias al comunismo y centrado en el antifascismo y la liberación nacional de los pueblos de Yugoslavia con objeto de aglutinar al máximo posible de partidarios.

Partiendo de esta idea esencial añadimos las siguientes conclusiones:

- El discurso del Día de la Victoria es una pieza de oratoria histórica y paradigmática, que representa el culmen de la lucha por la liberación nacional del movimiento revolucionario yugoslavo.

- El valor central sobre el que hemos construido el entramado conceptual es "victoria", el cual está presente en el título y es mencionado en hasta quince ocasiones. No hay que perder de visa que estamos ante un discurso pronunciado el mismo día de la capitulación de la Alemania nazi. El segundo valor en frecuencia e importancia es "fascismo", un concepto con carga muy negativa, que es, además, el tema central del resto de escritos del periodo bélico recopilados por el MIA.

- Los valores emocionales y espirituales -como "sacrificio", "heroísmo" u "horror"- ocupan un lugar más importante en la estructura que los más ideológicos, como "república" o "justicia". Los conceptos más puramente políticos funcionan más que nada como significantes vacíos.

- Los conceptos ideológicos se encuentran condensados, sobre todo, en un párrafo central en el que el orador define de manera sucinta cómo era, desde su punto de vista, la Yugoslavia monárquica ("podrida de corrupción e injusticia") y en el que proyecta -también superficialmente- cómo será la futura Yu-

goslavia republicana, caracterizada, entre otros atributos, por la “igualdad” y la “unidad”.

- La estructura ideológica que podemos recorrer en cualquier sentido, tanto en el discurso del Día de la Victoria como en la mayoría de los escritos publicados por Tito en la época, es coherente con la política frente populista del Partido Comunista de Yugoslavia y la Comintern. La liberación nacional y el antifascismo son las ideas aglutinantes de una retórica prácticamente exenta de conceptos propios de la tradición comunista.
- En el plano internacional, ni en el discurso del Día de la Victoria ni en el resto de los escritos de aquellos años recopilados por el MIA se aprecian signos premonitorios de la Guerra Fría o de la ruptura con el gobierno soviético. Más allá de las diferencias, Tito, al menos públicamente, se muestra muy interesado en mantener una estrecha alianza tanto con la URSS como con Estados Unidos y el Reino Unido.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Expresamos nuestro más sentido agradecimiento a Mercedes Santamaría Vázquez, por la traducción del discurso del Día de la Victoria y del resto de textos de Tito; a Branislava Grujić, por la representación gráfica de la estructura ideológica de los partisanos; y al profesor Mario Pedro Díaz Barrado, así como a Agustín Sánchez Cotta, por sus explicaciones acerca de la metodología conocida como topología del discurso.

8. REFERENCIAS

Comunicólogos. (s.f.). Análisis del discurso. En Enciclopedia. Recuperado el 13 de abril, 2021, de https://cutt.ly/SvfjMiq

Darby, H.C., Setton-Watson, R.W., Auty, P., Laffan, D., y Clissold. S (1972). Breve historia de Yugoslavia. Espasa-Calpe.

Calduch, R., (2015). La política exterior yugoslava entre 1941 y 1953: génesis y desarrollo del conflicto soviético-yugoslavo. Universidad Complutense de Madrid, pp. 163 y 172. https://cutt.ly/ZndwqJ7

Díaz Barrado, M.P. (1986). Un primer ensayo del método de estructuras sobre la ideología del socialismo español en la II República. *Norba Historia*, 7, pp.111-122.

Díaz Barrado, M.P. (1990). Estructuras ideológicas: la evolución ideológica de la masonería española. En J.A. Ferrer (coordinador), *Masonería, revolución y reacción: Simposium Internacional de Historia de la Masonería Española.* Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.

Díaz Barrado, M.P., (1997). Memoria de la palabra. Topología del discurso contemporáneo. Universidad de Extremadura.

Elliot, J. (2020, 5 de mayo). *Tito, un equilibrista entre Washington y Moscú.* La Vanguardia. https://cutt.ly/YndwshM

La Segunda Guerra Mundial (2016). Chetniks-La guerrilla serbia. Consultado el 20 de abril de 2021. https://cutt.ly/cnaHEn5

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Siglo XXI

Marxists Internet Archive (s.f.). Josip Broz Tito. Consultado el 1 de marzo de 2021. https://cutt.ly/PvfmAty

Milošević, S. (2017). Yugoslav Society 1918–1991 from thestagnation to the revolution. En Biserko, S. *Yugoslavia from a historical perspective*. Helsinki Committee for Human Rights in Serbia (pp. 349-391).

Otaola, C. (1989). El análisis del discurso: introducción teórica. *EPOS: Revista de filología,* 5, 81-98.

Perú Cultural (2017, 2 de febrero). *Teum van Dijk: discurso y poder* [vídeo]. YouTube https://cutt.ly/QvfziMt

Sotirović, V. (2013). From the balkan history of diplomacy and politics. Collection of seven scientific articles in English. Lithuanian University of Educational Sciences Press “Edukologija”.

Wodak, R. (2002). Aspects of Critical Discourse Analysis 1. Zeitschrift für Angewandte Linguistik, Vol. 36, p. 5-31.

Wodak, R. (2011). What CDA is about-a summary of its history, important concepts and its developments. En Ruth Wodak y Michael Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse análisis* (pp.1-13). SAGE Publications.

TEORÍA CRÍTICA DE LA LINGÜÍSTICA ALEMANA Y EJEMPLIFICACIONES DE LA EVOLUCIÓN EN LA RELACIÓN ENTRE LENGUAJE Y EPISTEMOLOGÍA

CARMEN PRIETO REINA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Desde principios de la historia de la filosofía, el tratamiento de la relación entre lenguaje y pensamiento ha sido incluido en numerosos estudios críticos-filosóficos, que nos han presentado, según cada teórico, diferentes visiones entorno a la unión de ambos conceptos. En este sentido, a la hora de definir ambos términos, entenderemos por lenguaje, la capacidad que tiene todo individuo para comunicarse, ya sea verbalmente, por escrito o través de otros signos. Mientras que el término conocimiento, será entendido, como aquello que conocemos a través de nuestro intelecto. Basándonos en ambos conceptos, nos puede surgir la pregunta, de cuál es la relación entre el lenguaje y la epistemología, aportada en el título de este capítulo, entendiendo esta última como la doctrina filosófica que alude al conocimiento científico, que trata de aquellos razonamientos subscritos al conocimiento y al estudio del procedimiento de la consecución de este, definiendo el proceso, a través del cual el conocimiento es aprehendido.

Pues bien, a continuación, procederemos a definir la relación entre lenguaje y pensamiento, centrándonos en el matiz epistemológico del lenguaje, a través del tratamiento de numerosas doctrinas filosóficas, elaboradas por filósofos y críticos alemanes, y algunos fragmentos de sus textos. Por consiguiente, trataremos de ejemplificar como la adquisición del lenguaje, consiste en un proceso en el que nuestro intelecto conoce aquellos conceptos, a través de un proceso de observación, razonamiento y comprobación, y los expresa a través de este.

RAE definición ciencia y definición Wikipedia conocimiento científico.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este artículo es mostrar como la filosofía y crítica alemana ha tratado esta relación lenguaje y conocimiento, incluyendo numerosas alusiones y ejemplificaciones en sus textos, y presentando las bases de sus diferentes argumentos entorno a este vínculo. Con esta intención, trataremos de demostrar que el lenguaje ha sido tratado en numerosas ocasiones en la doctrina filosófica relacionado con la Epistemología, puesto que, con esta premisa, diversos autores han analizado como el individuo, mediante la observación, análisis y experimentación de la realidad, sociedad, contexto o ámbito, en definitiva, el mundo que rodea al ser humano, puede ser definido gracias al lenguaje. Esta unión surge como producto de la adquisición del conocimiento de la realidad exterior. Por consiguiente, este trabajo desarrolla el estudio de las diferentes posturas filosóficas, que nos ayudan a comprender como el individuo llega a elaborar y desarrollar dicha capacidad lingüística, incluyendo textos, que nos sirven de ayuda en el entendimiento de sus doctrinas.

3. RESULTADOS

En primer lugar, debemos hablar de la figura de filósofo Emmanuel Kant, claro exponente del idealismo alemán. Sus escritos nos muestran como para conocer un objeto, necesitamos que se demuestre su posibilidad, a través de la experiencia o a través de la razón, citando al autor, se nos muestra esta doble visión a través de sus textos, aludiendo a la observación, comprobación y a la práctica de este conocimiento.

> Para conocer un objeto se requiere que yo pueda demostrar su posibilidad (ya sea por el testimonio de la experiencia, a partir de la realidad efectiva de él, ya sea a priori, por la razón). Pero pensar puedo [pensar] lo que quiera, con tal [de] que no me contradiga a mí mismo, es decir, con tal [de] que mi concepto sea un pensamiento posible, aun-

> que yo no pueda asegurar que en el conjunto de todas las posibilidades a este [mi concepto] le corresponde, o no, un objeto. Pero para atribuirle a tal concepto validez objetiva (posibilidad real, ya que la primera era solamente la [posibilidad] lógica), se requiere algo más. Este algo más, empero, no precisa ser buscado en las fuentes teóricas del conocimiento; puede estar también en las prácticas. (Kant:, B-XXVI)

Debemos hacer referencia también a otra figura destacable dentro de la crítica, Friedrich-Wilhelm Schelling, sus primeras teorías podrían estar enmarcadas con Fichte, aunque posteriormente, define su propia teoría, en la que el "Absoluto", es una fuerza espiritual en la que se une en una La Naturaleza y la razón. La Naturaleza será producto del "Absoluto" y el estadio introductorio antes de pasar a la razón, la cual según Schelling surge debido al desarrollo dialectico. Por consiguiente, en el desarrollo y la práctica del lenguaje residiría el conocimiento

Otro filósofo alemán, Wilhelm Dilthey, define, al tratar de explicar la creación textual, esta relación. Dilthey alude a esta unión, dando especial importancia a la imaginación. Según él, a través de esta el autor puede elevar lo causal a significativo. De la misma forma, que, con el lenguaje, podemos dar forma o denominar, y transformar conceptos cargándolos de significados, con los cuales el individuo puede expresarse y comunicarse.

El formalismo ruso, también se pronuncia antes esta indisoluble correlación. Debemos mencionar que esta doctrina filosófica surge en contra de dos tendencias filosóficas de su tiempo: el positivismo histórico y la crítica impresionista. Por esta razón, lo formalistas trataron de dar una nueva visión de la literatura, definiéndola como la expresión del conocimiento específico científico, y nos presenta las características de la estética literaria de la obra en cuestión. Bajo este punto de vista se define el concepto de la literaturnost, como el conjunto de rasgos literarios que representan la obra literaria. El Circulo de Praga, fue en encargado de dejar por escrito numerosos textos relacionados con las teorías formalistas rusas en ocho volúmenes *Travaux du Cercle Linguistique de Prague,* escritos redactados en alemán, inglés y francés. Los formalistas aseguran que el lenguaje del escritor plasma la nueva

realidad del mundo, intención que es incluida en la obra de cada autor a través del lenguaje.

El Esencialismo, teoría que apuesta por la esencia del objeto por encima de la existencia de este, es la doctrina en la cual un objeto es en relación con su esencia. Esta teoría nos muestra la prioridad de la esencia sobre la existencia, pues tras lo aparente, se encuentra lo esencial, aquello que no es imprescindible.

En este sentido Kark Popper, representante del esencialismo, apunta en su teoría de los Tres mundos, que podemos situar la capacidad del lenguaje dentro del mundo 3. De esta forma, Popper sitúa en el Mundo numero 1 el mundo de los objetos materiales, y estados físicos; Mundo 2 al mundo de los conceptos subjetivos, y Mundo tres al mundo del conocimiento objetivo, en el que se encuentra el lenguaje, o como el autor denomina" el mundo del conocimiento humano formulado lingüísticamente" (Popper, 1986, p.137)

La estilística define al lenguaje, como el principal elemento para la comprensión de un autor. La escuela estilística alemana, tuvo como máximo representante a Karl Vossler. En sus obra*s, Positivismo e idealismo en la lingüística (1904) y El lenguaje como creación y evolución* (1905), apuesta por la inclusión del aspecto social en la creación del lenguaje, dando mucha importancia a la atmosfera que rodea al autor en la creación de su obra. El lenguaje literario para Vosler, es el resultado del aspecto social que rodea al artista, por lo que el conocimiento que tiene el autor de la realidad, en sí misma, es aquello que plasma en su obra, como resultado de la observación de la realidad y la experimentación de esta.

En este sentido, y dentro de la Estilística, Leo Spitzer, en *Lingüística e historia literaria*nos presenta el concepto del lenguaje literario, indicando que el lenguaje literario es la representación más fidedigna de lenguaje de una época. Podemos ver como en su introducción hace mención a la lingüística y la historia de la literatura, con la intención de mostrar el vínculo que une lenguaje literario con el lenguaje de la época: "El título de este libro quiere sugerir la unidad esencial de la lingüística y de la historia de la literatura. Puesto que mi actividad a lo

largo de mi vida de profesional de las letras ha estado consagrada en amplia medida al acercamiento de estas dos disciplinas" (Spitzer, 1955, p.5).

A través del lenguaje podemos ver el alma del autor, y la mayoría de los recursos que emplea el escrito, es decir los recursos estilísticos, nos ayudaran a conocer los detalles que definen la intencionalidad de este, así como la sociedad en la que se desenvuelve, la cultura, es decir, el mundo que le rodea. En su obra Spitzer, argumenta que escrito directo del alma de la nación reside en la obra literaria dado, que no más que, el lenguaje que utiliza el escritor para mostrar el alma del pueblo, a través de sus obras literarias. (Spitzer, 1955). Y citando al autor:

> ¿podemos definir el alma de un determinado escritor francés por su lenguaje particular? Es evidente que los historiadores de la literatura han sustentado esta opinión, ya que, después de la consabida (mejor dicho, mal traída) cita del dicho de Buffon "el estilo es el hombre", incluyen generalmente en sus monografías un capítulo sobre el estilo del autor. (Spitzer, 1955, p. 23)

La Estética de la Recepción, trata la relación entre lenguaje y conocimiento y la incluye en sus teorías mostrándonos, a su vez, la relación entre el texto y el lector. Vemos como para, Wolfgang Iser, en la relación entre el texto y el lector, el texto aparece como producto de la de la conciencia del lector, entendiendo conciencia, como concepto que directamente hace alusión, al acervo del conocimiento del lector, que puede interpretar el texto en cuestión:

> Das Zusammenspiel von Text und Leser. Texmodelle umschreiben immer nur einen Pol der Kommunikationssituation. Daher halten Repertoire und Strategien den Text lediglich parat, dessen Potential sie zwar entwerfen und vorstrukturieren, das jedoch der Aktualisierung durch den Leser bedarf, um sich einlösen zu können. Textstruktur und Aktstruktur bilden folglich die Komplemente der Kommunikationns situation, die sich in dem MaBe erfullt, in dem Text als BewuBtsein des Lesers wird häufig so vestanden, als ob er ausschlieBlich vom Text besorgt würde. (Iser, 1976, 175)

> Armonía entre el texto y el lector. Los modelos del texto solo circunscriben en todo momento un polo de la situación de la comunicación.

> Por tanto, repertorio y estrategias solamente disponen al texto -cuyo potencial proyectan y preestructuran- pero que necesitan de la actuación del lector-para que pueda ser recibido. La estructura del texto y la estructura del acto, consecuentemente, constituyen los complementos de la situación de comunicación, que se realiza en la medida en que el texto aparece en el lector como correlato de la conciencia. Esta transferencia del texto a la conciencia del lector, frecuentemente es atendida como si este se viera exclusivamente suministrado por el texto. (Iser, 1976, p.175)

Hans Robert Jauss, hace referencia en su teoría crítica al horizonte de expectativas y el horizonte de experiencia. El horizonte de la experiencia, está limitado por las circunstancias sociales, por lo cual. Jauss llega a la conclusión de que nadie podría leer un texto que no pertenezca a su época o su circunstancia social. Con esta premisa, llegamos a la conclusión, de que para la Estética de la Recepción el lenguaje escrito plasmado en la obra del autor, no es posible si antes no ha sido validado por la observación y experimentación del autor. Ese lenguaje no podría empleado en dicha obra, puesto que para el autor no existe por sí mismo, y carece de entidad, puesto que no ha sido validado ni comprobado por este, y no forma parte de su conocimiento.

Debemos nombrar también las teorías psicoanalíticas, en este sentido, la teoría de S. Freud fue desarrollada y adherida a la crítica, definiendo de este modo, las bases del arte y aquello que subyace a ser interpretado dentro de la obra del autor, es decir, la obra es vista como producto de la psique del artista, en la que la obra de arte es producto del conflicto que surge en el subconsciente, entre el instinto y la moral. Esta y otras teorías fueron incluidas en el artículo La crítica psicoanalítica. De Jerónimo Martínez Cuadrado, en el que se hace referencia a la visión freudiana y el estudio de la obra de arte indicando que la obra de arte plasma la indisoluble unión de lo consciente e subconsciente del artista. Según Martínez Cuadrado, Freud propone que la persona que tiene mayor facilidad para moverse con soltura entre el inconsciente y subconsciente es el artista. Jerónimo Martínez Cuadrado en su artículo La crítica psicoanalítica. En la revista Monteagudo: Revista de literatura española, hispanoamericana y teoría de la literatura, elabora su discurso argumentando que Freud comprobó que el

artista es el individuo que posee una capacidad extraordinaria, que le permite ir del inconsciente a su lado consciente con mucha facilidad (Martínez Cuadrado, 1980).

Con este argumento, vemos como el escritor, en la creación lingüística y textual, puede transgredir los límites de la moral y de la razón, anexando ambos a sus escritos, en un proceso en el que aquello que tiene un marcado poder de restricción moral, en definitiva los límites marcados por la educación, cultura, sociedad y aquello que nos dicta la lógica, es expresado a través de palabras, llegando a conformar un todo en el que las valoraciones subjetivas y objetivas del propio yo, conforman, según la teoría psicoanalítica la obra de arte. Pasamos, a continuación, a ejemplificar lo anteriormente expuesto con un fragmento de las Conferencias de Sigmund Freud

> Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse.23. Vorlesung ;Die Wege der Symptombildung.“Ehe ich Sie heute entlasse, möchte ich aber Ihre Aufmerksamkeit noch eine Weile für eine Seite des Phantasielebens in Anspruch nehmen, die des allgemeinsten Interesses würdig ist. Es gibt nämlich einen Rückweg von der Phantasie zur Realität, und das ist – die Kunst.“...“Er besitzt ferner das rätselhafte Vermögen, ein bestimmtes Material zu formen, bis es zum getreuen Ebenbilde seiner Phantasievorstellung geworden ist, und dann weiß er an diese Darstellung seiner unbewußten Phantasie so viel Lustgewinn zu knüpfen, daß durch sie die Verdrängungen wenigstens zeitweilig überwogen und aufgehoben werden. Kann er das alles leisten, so ermöglicht er es den Anderen, aus den eigenen unzugänglich gewordenen Lustquellen ihres Unbewußten wiederum Trost und Linderung zu schöpfen, gewinnt ihre Dankbarkeit und Bewunderung und hat nun durch seine Phantasie erreicht, was er vorerst nur in seiner Phantasie erreicht hatte: Ehre, Macht und Liebe der Frauen.“
>
> Sigmund Freud Conferencias de introducción al psicoanálisis. 23ª conferencia: Los caminos de la formación de síntomas. “Antes de dejarlos por hoy, me gustaría reclamar la atención de ustedes un momento aún para un aspecto de la vida de la fantasía que es digno del más universal interés. Existe, en efecto, un camino de regreso de la fantasía a la realidad, y es el arte. (…) Por otro lado, posee la enigmática facultad de dar forma a un material determinado hasta que se convierta en copia fiel de la representación de su fantasía y, después, sabe anudar a esta figuración de su fantasía inconsciente una ganancia de placer tan grande que en virtud de ella las represiones son doblegadas

> y canceladas, al menos temporariamente. Y si puede obtener todo eso, posibilita que los otros extraigan a su vez consuelo y alivio de las fuentes de placer de su propio inconsciente, que se les habían hecho inaccesibles; así obtiene su agradecimiento y su admiración, y entonces alcanza por su fantasía lo que antes lograba sólo en ella: honor, poder, y el amor de las mujeres. (Freud, 1993, pp. 342-343)

Por último, y haciendo alusión a la doctrina psicoanalítica, basada en la obra Introducción al psicoanálisis de Sigmund Freud, se define la figura del poeta como aquel que emplea la palabra para expresar el impulso interior del individuo. Definiendo de esta forma la relación entre lenguaje y pensamiento, en la que se encuentra en estrecha convivencia la fuerza de la palabra y el mundo interior del autor.

La teoría de la hermenéutica de H.G. Gadamer, lleva a cabo el estudio de la intencionalidad del lenguaje, llegando a la conclusión de que el lenguaje es el reflejo del comportamiento subjetivo del autor y el producto del conocimiento de este. Por esta razón, Gadamer defiende que el lenguaje no solo tiene tintes subjetivos, aunque ese carácter subjetivo esté presente en el lenguaje, ya que el lenguaje es el vínculo con el mundo real. Sino que, además, refleja el universo consciente, superando de esta forma el conocimiento individual. Por esta razón, La realidad del lenguaje, puede ser descifrado solo desde el propio lenguaje

> Die Sprache ist nicht eines der Mittel, durch die sich das Bewusstsein mit derWelt vermittelt. Sie stellt nicht neben dem Zeichen und dem Werkzeug - die beide gewiss auch zur Wesensauszeichnug des Menschen gehören- ein drittes Instrument dar. Die Sprache ist überhaupt kein Instrument, kein Werkzeug. Denn zum Wesen des Werkzeuges gehört, dass wir seinen Gebrauch beherrschen, und das heiBt, es zur Hand nehmen und aus der Hand legen, wenn es seinen Dienst getan hat. Das is nicht dasselbe, wie wenn wir die bereitiliegenden Worter einer Sprache in den Mund nehmen und mit ihrem Gebrauchtsein zurücksinken lassen in den allgemeinen Wortvorrat, über den wir verfügen. Eine soche Analogie ist deshalb falsch, weil wir uns niemals als Bebusstsein der Welt gegenüberfinden und in einem gleichsam sparchlosen Zustand nach dem Werkzeug der Verständigung greifen. Wir sind vielmerh in allem Wissen von uns selbst und allem Wissen von der Welt immer schon vorn der Sprache umgriffen, die unsere eigene ist. Wir wachsen auf, wir lernen die Welt

> kennen, wir lernen die Menschen kennen und am Ende uns selbst, indem wir sprechen lernen. Sprechen lernen heiBst nicht: zur Bezeichnung der uns vertrauten und bekannten Welt in den Gebrauch eines schon vorhandenen Werkzeuges eingeführt werden, sondern es heiBt, die Vertrautheit und Erkenntnis der Welt selbst , und wie sie uns begegnet, erwerben.
>
> El lenguaje no es un medio más que la conciencia utiliza para comunicarse con el mundo. No es un tercer instrumento al lado del signo y la herramienta que pertenecen también -a la definición esencial del hombre. El lenguaje no es un medio ni una herramienta. Porque la herramienta implica esencialmente que dominamos su uso, es decir, la tomamos en la mano y la dejamos una vez que ha ejecutado su servicio. No ocurre lo mismo cuando tomamos en la boca las palabras de un idioma y las dejamos después de su uso en el vocabulario general que tenemos a nuestra disposición. Esa analogía es errónea porque nunca nos encontramos ante el mundo como una conciencia que, en un estado a-lingüístico, utiliza la herramienta del consenso. El conocimiento de nosotros mismos y del mundo implica siempre el lenguaje, el nuestro propio. Crecemos, vamos conociendo el mundo, vamos conociendo a las personas y en definitiva a nosotros mismos a medida que aprendemos a hablar. Aprender a hablar no significa utilizar un instrumento ya existente para clasificar ese mundo familiar y conocido, sino que significa la adquisición de la familiaridad y conocimiento del mundo mismo tal como nos sale al encuentro. (Gadamer, 1965, VM,II, 147-151)

Finalmente, para la doctrina hermenéutica apuntaremos, que el ser es lenguaje y hace posible la realidad en sí, ya que gracias al lenguaje nuestro ser puede hacerse escuchar ante los demás, requisito imprescindible para proceder a la compresión de la realidad que queremos expresar

Las teorías marxistas, se desarrollaron, posteriormente, en Escuela de Frankfurt, entroncándose con otras teorías filosóficas expuestas, como las teorías de Hegel y Freud. Esta escuela relacionada con el Instituto de Investigación Social de Fráncfort del Meno, contaba entre sus componentes con Max Horkheimer, Theodor Adorno, Jürgen Habermas, entre otros. Este último, redacta la teoría de los actos del habla, y desarrolla en sus tesis, la poderosa fuerza comunicativa de estos actos, relacionándolos con la crítica sociológica. Por otra parte, Horkheimer,

filósofo y sociólogo alemán, en su «teoría crítica de la sociedad» suscribe: "la teoría crítica de la sociedad comienza (…) presuponiendo la totalidad del saber disponible, la aceptación de la materia de que la teoría se apropia tomándola de investigaciones propias y ajenas ". En esta definición vemos como, Horkheimer, muestra las bases del conocimiento científico, que se sustentan en la "aceptación" e "investigación" del saber, es decir, el conocimiento. Por consiguiente, La Escuela de Frankfurt, relaciona estos conceptos, actos del habla, refiriéndose al acto de la comunicación, y el conocimiento científico, enmarcándolos dentro de la crítica sociológica, con la intención de hacer una crítica a la sociedad de su momento, que sirva para transformarla y con fuerte intencionalidad de crear una sociedad. mejor.

En la Deconstrucción, termino incluido por primera vez en la obra de Heidegger Sein und Zeit, y movimiento crítico que nace en una ponencia de Jacques Derrida, también incluye en sus teorías referencias a la unión del lenguaje con el mundo del conocimiento, y a la denominación de la realidad desarrollando el concepto de la polisemia lingüística, debido a la "diferencia", es decir, a que el lenguaje o el signo lingüístico, puede ser empleado en varios contextos y adquirir distintos significados. Por consiguiente, creemos que la doctrina deconstrucionista aboga por la utilización de diferentes realidades observables, que dependiendo del aquello que rodea al conocimiento, determinará un nuevo lenguaje para expresar dicha realidad. En la deconstrucción, el conocimiento es adquirido a través de un análisis de sus propios elementos constitutivos, en el que el orden de cada componente puede deconstruirse, por lo cual, el lenguaje escrito se conforma como una estructura de injertos, que no puede descomponerse en pequeñas construcciones lingüísticas, dichas estructuras están en constante producción y la finalización de la composición de estas estructuras no es posible debido a la constante formación de posibles nuevas composiciones.

La deconstrucción afirma, por otro lado, que debemos separar la intención del autor, de las expectativas del lector y de las características del contexto, para asegurar que el lenguaje escrito carece de significado trascendental, es decir, ese conocimiento, haciendo referencia a lo

que entendemos por el término transcendental, debe tener unos límites y debe ser posible dentro del conocimiento.

Dentro de la Deconstrucción, Paul De Man, incluye el estudio de la Retórica en sus textos, para este la retórica contamina el lenguaje, debido a la utilización de numerosos recursos expresivos y retóricos, que no presentan un conocimiento objetivo, basado en la observación sino cargado de subjetivismo, contrario a una realidad demostrable.

Jürgen Habermas, filósofo y sociólogo alemán, emparentado con la Teoría Crítica de la Escuela de Fráncfort, entiende que el cambio de la sociedad debe producirse en el ámbito de la comunicación. Con esta postura el autor se acerca a las ideas de Theodor Adorno y Max Horkheimer. Habermas define en sus teorías los actos de habla, sentando las bases de su propia teoría de la comunicación y como estas se convierten en la base de la comunicación social entre los individuos.

Por otra último, dentro de este apartado, haremos alusión al término “razón comunicativa'', según Habermas, el concepto de acción comunicativa,

> fuerza u obliga a considerar también a los actores como hablantes u oyentes que se refieren a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, y se entablan recíprocamente a este respecto pretensiones de validez que pueden ser aceptadas o ponerse en tela de juicio. Los actores no se refieren sin más intentione recta a algo en el mundo objetivo, en el mundo social o en el mundo subjetivo, sino que relativizan sus emisiones sobre algo en el mundo teniendo presente la posibilidad de que la validez de ellas pueda ser puesta en cuestión por otros actores. (Habermas, 1989, p. 493)

Por consiguiente, este término creado por Jürgen Habermas, define el lenguaje como medio en su contexto, el cual surge en la comunicación intelectual o afectiva entre dos o más sujetos, crea la base del conocimiento que pueda ser validado.

5. DISCUSIÓN

Haciendo un compendio de las teorías expuestas en este capítulo, concluimos que Emmanuel Kant elabora su doctrina, refiriéndose al co-

nocimiento científico en su obra, y proponiendo un método basado en la observación, práctica y comprobación del conocimiento. Fichte define el lenguaje, y el producto de la conciencia al reconocer un concepto o realidad. Mientras Friedrich-Wilhelm Schelling relaciona conocimiento con el desarrollo dialectico. Por consiguiente, en el desarrollo y la práctica del lenguaje residiría el conocimiento. Wilhelm Dilthey, afirma que a través de la imaginación el autor eleva lo meramente accidental a significativo. De la misma forma, que gracias al lenguaje puede denominar, y transformar conceptos cargándolos de significados, a través de los cuales el individuo pueda comunicarse. La escuela formalista trato de renovar la visión que hasta entonces se tenía de la literatura, cargándola de significado científico, presentándonos las características de la obra literaria. El Esencialismo, sitúa al lenguaje en la teoría en el tercer mundo del conocimiento, que puede ser formulado a través del lenguaje, según Karl Popper. La filosofía estilística, defiende que el lenguaje literario es la representación más fiel del lenguaje de una época, haciendo referencia al contexto, en el que puede moverse el autor y a lo que es observable por este en su entorno. La teoría de la hermenéutica de H.G. Gadamer , apuesta por la intencionalidad del lenguaje , espejo que nos muestra el sentir interno del autor, producto del conocimiento del escritor. La Escuela de Frankfurt, relaciona lenguaje y conocimiento científico de la observación de la sociedad en la que vive el autor, con la fuerte convicción de transformar su realidad. Entre ellos, Paul De Man, incluye el estudio de la Retórica en sus textos, defendiendo que la retórica contamina el lenguaje, debido a la utilización de numerosos recursos expresivos y retóricos, que no presentan un conocimiento objetivo, basado en la observación, sino cargado de subjetivismo, contrario a una realidad demostrable. Y Finalmente, para Jürgen Habermas, el lenguaje crea la base del conocimiento que puede ser validado.

6. CONCLUSIONES

Presentadas las diferentes posturas filosófico-criticas, en las que se define la relación entre lenguaje y pensamiento. Llegamos a la conclusión, de que la Epistemología y el lenguaje, están estrechamente

ligados. Por esta razón, podemos afirmar que el conocimiento científico, y en general, cualquier pensamiento, no podría ser expresado sino tuviera un vehículo, para dar a conocer estos planteamientos, el lenguaje. Esta relación ha sido estudiada, no solo en el campo de la Filosofía o de la crítica, ya que corresponde a la doctrina epistemológica el desarrollo y el estudio de las cuestiones relativas a estos conceptos. Sino que números escritores, poetas alemanes han aludido a esta relación, tan compleja a la par que interesante. Podríamos hacer referencia a un sinfín de autores, que han dotado al poder de la palabra, de la fuerza necesaria para explicar el conocimiento o la realidad, finalmente, para terminar este escrito, haremos mención a los versos del poema *Das Wort*, de Stefan George, el cual está dotado, bajo mi parecer, de fuertes tintes epistemológicos, en el que el lenguaje es producto del conocimiento, comparable a un objeto material, que se escapa de las manos del autor,

Wunder von ferne oder traum
Bracht ich an meines landes saum
Und harrte bis die graue norn
Den namen fand in ihrem born -
Drauf konnt ichs greifen dicht und stark
Nun blüht und glänzt es durch die mark...
Einst langt ich an nach guter fahrt
Mit einem kleinod reich und zart
Sie suchte lang und gab mir kund:
"So schläft hier nichts auf tiefem grund"
Worauf es meiner hand entrann
Und nie mein land den schatz gewann...
So lernt ich traurig den verzicht:
Kein ding sei wo das wort gebricht.

Sueño o prodigio de la lejanía
Al borde mi país traía
Esperando a que la Norna antigua
en su fuente el nombre hallara
Después denso y fuerte lo pude asir
ahora florece y por la región reluce…
Un día llegué de feliz viaje
con joya delicada y rica
Buscó largamente e hízome saber:

> “Sobre el profundo fondo nada así descansa”
> Entonces de mi mano se escapó
> y nunca el tesoro mi país ganó…
> Así aprendí triste la renuncia:
> Ninguna cosa sea donde falta la palabra. (George, 1919)

El autor, en este poema sienta las bases de la relación entre pensamiento y conocimiento, ya que en el verso “Buscó largamente e hízome saber:” aplica a la palabra, la cualidad inherente de alcanzar el conocimiento. Es, por tanto, el poder de la palabra, el poder del lenguaje, el que descubre el conocimiento al individuo. Por otra parte, Georg sitúa a la palabra inmersa en la profundidad del conocimiento y en constante elaboración y producción, suponemos que para la consecución de la elaboración de cualquier discurso, frase, oración o palabra. En la última línea del poema, también se alude a la inexistencia de la materia, concepto o idea, se nos presenta a la nada, y da por hecho como la existencia de aquello que no puede referirse con las palabras, no es factible.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Debo expresar mi enorme agradecimiento a mis hijos, Alejandro y Hugo, que son el motor de mi vida, y aquello que me impulsa a seguir adelante. Jamás creí contar con un apoyo, tan incondicional, puro y verdadero, que generase en mí, tanta fortaleza, empeño y constancia. Gracias, siempre. Expresar también mi máxima gratitud a profesores, compañeros, y alumnado que han favorecido la investigación y el estudio de la materia, facilitándome el análisis de los textos en este sentido. Y agradecer también, el apoyo de mi familia, sin la cual no hubiese sido posible alcanzar mi objetivo: el desarrollo de dicho artículo.

8.REFERENCIAS

Enciclopaedia Herder. (2017). Mundos 1,2 y 3. https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Mundos_1,2_y_3.

Fokkema ,D. W y Ibsch, E. (1992) Teorías de la literatura del siglo XX. Catedra.

Freud, S.(1915) Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse .23. Vorlesung ;Die Wege der Symptombildung. http://odysseetheater.org/ftp/bibliothek/Psychologie/Sigmund_Freud/Sigmund_Freud_Vorlesungen_zur_Einfuehrung_in_die_Psychoanalyse.pdf

Freud,S.(1993) Obras completas. Volúmen 16. https://psicopatologia1unlp.com.ar/bibliografia/tp/histeria/Freud.%20Conferencia%2023.pdf

Gadamer, H.G.(1966). Mensch und Sprache. Gadamer: Mensch und Sprache.http://gerardnuman.nl/artikelen/Gadamer%20%20MENSCH%20UND%20SPRACHE%20b.pdf

Gallardo Pauls, E (Abril,2010) ESTILÍSTICA I: LA CRÍTICA IDEALISTA. Hypotheses.https://peripoietikes.hypotheses.org/tag/leo-spitzer

Gallardo Paúls. .E (2012). Escuela de Yale. Hypotheses https://peripoietikes.hypotheses.org/tag/geoffrey-hartman

Garrido Gallardo, M.A. (2002,30 Julio). Reseña biográfica de Gadamer, uno de los filósofos fundamentales del S.XX. Nueva Revista. https://www.nuevarevista.net/gadamer-y-la-critica-literaria/

Habermas, J.(1989) Teoría de la acción comunicativa: complementos a estudios previos, Madrid, Cátedra.

Heidegger. M .(1927) Ser y tiempo, edición de Jorge Eduardo Rivera. Editorial Universitaria. https://filosofiablogdotcom4.wordpress.com/tag/heidegger/

Iser, W. (1976) Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung. W. Fink. UTB

Iván Carrasco M. (2008). Crítica del conocimiento literario. Madrid: Arco/Libros,

Martínez Cuadrado, J (1980) La crítica psicoanalítica. Monteagudo: Revista de literatura española, hispanoamericana y teoría de la literatura, Nº 69, págs. 17-23

Kant, I. (2005). Crítica de la Razón Pura. Prólogo, traducción, notas e índices de Pedro Ribas. Taurus HTTPS://WWW.TESEOPRESS.COM/1LAFILOSOFIADEL9/CHAPTER/LA-REFLEXION-SOBRE-EL-LENGUAJE-EN-KANT/,

Leo Löwenthal.Ecured..https://www.ecured.cu/Leo_Lowenthal

Lingüisticidad del ser. (2021, Mayo).Hermenéutica.https://cibernous.com/glosario/alaz/hermeneutica.html

López Saenz, M.C. (2001) La universalidad del lenguaje en la filosofía hermenéutica de H. G. Gadamer. Uned. http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:Endoxa-1999CDC05E74-A675-7360-BD15-4C1034138801bibliuned:Endoxa-1999CDC05E74-A675-7360-BD15-4C103413880

Man, de P, (1990) “La resistencia a la teoría” en: La resistencia a la teoría, trad. Elena Elorriaga y Oriol Francés. Ed Visor.

Mazzola, (2009.2), Nómadas, I. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. MAX HORKHEIMER Y LA FILOSOFÍA https://philpapers.org/archive/HORBPA-2.PDF

Montealegre Medina, J.M. Gómez Posada, J.P. Ramos Sierra S. A. (2010, Marzo) Filosofía del lenguaje. Filosofía del Lenguaje.https://filosfiadellenguaje.webnode.es/

Montealegre Medina, J.M. Gómez Posada, J.P. Ramos Sierra S. A (2010, Marzo) ALGUNOS REPRESENTANTES DE LA FILOSOFÍA DEL LENGUAJE. Filosofía del Lenguaje. https://filosfiadellenguaje.webnode.es/

Muñoz, B. (2009) Diccionario Crítico de Ciencias Sociales.https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/ef_1generacion.htm

Popper K. (1986). El Universo Abierto. 136,137 Editorial Tecnos.

Ochoa, I. (2013, diciembre) Reflexión sobre el poema: “la Palabra” de Stefan George. Blog de Iván Ochoa. https://ivan8ab.wordpress.com/2013/12/13/reflexion-sobre-el-poema-la-palabra-de-stefan-george/

Rosental, M y Iudin, P. (1946) Diccionario filosófico marxista. Ediciones Pueblos Unidos.

Rosental, M y Iudin, P. (1959). Diccionario filosófico abreviado. Ediciones Pueblos Unidos.

Rosental, M y Iudin, P. (1965) Diccionario filosófico. Ediciones Pueblo Unidos.

Rosental, M y Iudin, P (1984). Diccionario de filosofía. Editorial Progreso.

Segura, J. (2020). Epistemología y tipos de conocimiento. estratega financiero https://estrategafinanciero.com/epistemologia-y-tipos-de-conocimiento/

Severi, S (1994, enero) Das Wort. https://kahome.eu/acad/sebast.htm

Spitzer, L. (1955) Lingüística e historia literaria. Gredos. https://www.studocu.com/latam/document/universidad-central-del-este/fiiologia-libro/otros/spitzer-linguistica-e-historiliteraria/5088217/view

Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Biografía de Max Horkheimer. En Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea. Barcelona (España). Recuperado de https://www.biografiasyvidas.com/biografia/h/horkheimer.htm

Tornero A. (2006). Hermenéutica y estudios literarios. Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos, Nº. 4, 2006, págs. 57-66

Uribe Rosales, V.P. Universidad autónoma del estado de hidalgo. Escuela de Frankfurt https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n8/m11.html

Viñas Piquer D. (2013, noviembre). Deconstrucción. Crítica literaria https://literariacliz.blogspot.com/2013/11/deconstruccion_18.html

Vera, M. Selección de Textos de Hans Georg Gadamer https://www.academia.edu/23288466/SELECCION_DE_TEXTOS_DE_HANS_GEORG_GADAMER

Viñas Piquer, D (2013, 18 diciembre) Historia de la crítica literaria. Deconstrucción. https://literariacliz.blogspot.com/2013/11/deconstruccion_18.html

William P. Hall.(January, 2003). Organizational Autopoiesis Knowledge Management. [Conference presented, ISD '03 Twelfth International Conference on Information Systems Development - Methods & Tools, Theory & Practice].ResearchGate. Find and share research.https://www.researchgate.net/publication/228225573_Organizational_Autopoiesis_and_Knowledge_Managementa

EL RELATIVISMO LINGÜÍSTICO: SUPUESTOS Y PROBLEMAS

FRANCISCO ANDRÉS HARO ALMANSA
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de esta ponencia es abordar una de las cuestiones clásicas de la filosofía: "*¿cuál es la relación entre nuestros pensamientos y el lenguaje en el que se expresan?*". Dicho de otro modo, "*¿en qué medida nuestros pensamientos* (conceptos, creencias, deseos, emociones, ideales, valores…) *están determinados por nuestro lenguaje?*". Aunque esta cuestión despertó bastante interés a comienzos del siglo XX (con el llamado "giro lingüístico"), su planteamiento se remonta hasta los comienzos de la filosofía antigua.

La novedad del giro lingüístico y de las soluciones contemporáneas a esta cuestión (tanto en la filosofía analítica como en la continental) radica en el abandono de la concepción tradicional del lenguaje. Desde Aristóteles hasta los filósofos modernos del siglo XVIII (con sus respectivas excepciones y matizaciones), el lenguaje ha sido entendido *solamente* como un sistema de signos por los que comunicar nuestros pensamientos. Por tanto, la relación entre pensamiento y lenguaje es una relación "instrumental" entre unos contenidos y su instrumento de transmisión. El contenido de nuestros pensamientos es independiente del lenguaje por el que los expresemos.

En cambio, a partir del siglo XIX, esta concepción del lenguaje se abandonará por una concepción "romántica"[20]. El lenguaje dejará de

[20] Tomo la distinción y terminología de ambas concepciones de Cristina Lafont(1993). En el caso de Quine (2017, 44 y ss.) llama a la concepción tradicional *mito del museo* (o *teoría del lenguaje-copia*) y a la romántica "*concepción naturalista*". La concepción tradicional concibe

ser considerado únicamente como un sistema de signos para concebirse como un *sistema conceptual* por el que cada comunidad lingüística estructura y categoriza la realidad. Dicho de otro modo, cada lenguaje contiene dentro de sí una "cosmología" o "concepción del mundo". En consecuencia, todos nuestros pensamientos vienen determinados por el lenguaje que hablemos. Cambiar de lenguaje es "cambiar de mundo". Esta concepción (cuyo origen se haya en la filosofía del lenguaje alemana del XIX) será la que hereden tanto la filosofía analítica como varias corrientes de la filosofía continental (como la hermenéutica o la postmodernidad).

La concepción romántica del lenguaje será la base de múltiples formas contemporáneas de relativismo (en el ámbito científico, en el ámbito cultural, en el ámbito moral, en el ámbito gnoseológico…). Si todo nuestro conocimiento viene determinado por la lengua que hablemos, entonces nuestras nociones de verdad, bien, belleza, justicia, etc. son relativas al lenguaje de fondo. No cabe la posibilidad de hallar verdades o ideales morales universales más allá de nuestro lenguaje o cultura concretas. Las dos expresiones más paradigmáticas de esta forma de relativismo son la hipótesis Sapir-Whorf y la tesis de la relatividad ontológica de W. Quine, tal como veremos a continuación.

A lo largo de este trabajo se examinarán las dos concepciones sobre el lenguaje y el relativismo lingüístico que subyace a las mismas. Su objetivo, por tanto, es mostrar los supuestos y argumentos del relativismo lingüístico para, en el último apartado, mostrar los problemas a los que se enfrenta tal tesis. Para ello, se usará como metodología el análisis de textos filosóficos que ejemplifiquen las posturas mencionadas y el uso de argumentos conceptuales a favor o en contra de las mismas (ya que se trata de tesis filosóficas, no empíricas).

---

al lenguaje como los rótulos de un museo, por lo que al cambiar de lenguaje cambiamos de rótulos, pero las figuras expuestas permanecen idénticas. En cambio, la naturalista (que llama así por su defensa del naturalismo inspirado en J. Dewey) considera que todo estado mental es una conducta lingüística, situando a la mente y al lenguaje como entidades naturales del mismo rango.

2. LA RELACIÓN ENTRE PENSAMIENTO Y LENGUAJE

2.1. La concepción instrumentalista: El lenguaje como sistema de signos

Tradicionalmente, el lenguaje ha sido concebido como un mero sistema de signos (orales o escritos) que usamos para comunicar nuestros pensamientos. En consecuencia, aunque cambiemos los signos por los que expresemos un pensamiento, dicho pensamiento se mantiene idéntico. Por ejemplo, si quiero expresar el pensamiento "la nieve es blanca", da igual que lo exprese en inglés ("*the snow is white*") o en francés ("*la neige est blanche*"). El pensamiento expresado permanece inalterado, aunque se modifique el lenguaje o signos por el que es expresado.

Aunque a lo largo de la tradición filosófica ha habido diferentes concepciones de qué son los pensamientos o estados mentales o de qué es el conocimiento, la mayoría de los filósofos han mantenido una misma concepción del lenguaje como sistema de signos. El lenguaje es un instrumento que usamos para comunicarnos y para expresar los pensamientos y conocimientos que poseamos, con independencia de lo que entendamos por "pensamiento" o por "conocimiento".

Una de las primeras exposiciones sistemáticas de esta tesis la encontramos en el *De interpretatione* de Aristóteles. "Por una parte, las expresiones vocales son símbolos de las afecciones del alma y las escritas lo son de las vocales. Del mismo modo, que no todos escriben con las mismas letras, tampoco las expresiones vocales son las mismas" (*De int*, 1, 16a, 3-5). Nuestro lenguaje consiste en un sistema de signos (orales) que utilizamos para simbolizar nuestros conocimientos o "afecciones del alma" (παθήματα).

La elección de los signos que usemos para expresar los conocimientos no afecta a su contenido. Mientras que los signos lingüísticos (sonidos o grafías) que usamos para expresar un conocimiento son elegidos convencional y arbitrariamente, el conocimiento expresado es verdadero o falso con independencia de su modo de expresión. "Aquello de lo que estas son de forma inmediata signos, las afecciones del alma,

son las mismas para todo el mundo, como también lo son las cosas de las que aquellas son semejanzas" (*De int*, 1, 16a, 5-7)[21].

Los comentadores de la obra aristotélica mantuvieron esta concepción y su consecuencia en la relación entre pensamiento y lenguaje: el orden del pensamiento y el de la realidad son distintos e independientes del orden del lenguaje. La verdad o falsedad de cualquier conocimiento o pensamiento es independiente del lenguaje en el que la expresemos. Como bien lo expresa Boecio, "la división de la voz pertenece al uso y costumbre, mientras que la del género [y la especie] pertenece a la naturaleza" (*De div.*, II, 2).

Esta concepción del lenguaje será mantenida tanto durante la Edad Media como durante la Edad Moderna (aun cuando las nociones de conocimiento sean diferentes entre los filósofos de cada época). Si bien algunos pensadores como Gerauld de Cordemoy desarrollarán esta concepción en línea con la filosofía cartesiana (Beuchot, 2011, 115-116), el que más atención dedicará a esta cuestión será J. Locke en su *Ensayo sobre el entendimiento humano*. En dicha obra sostiene que las palabras son signos de las ideas, es decir, de nuestros contenidos mentales. Dado que el lenguaje es un mero sistema de signos que utilizamos para comunicarnos, nuestros contenidos mentales son previos a la creación de dicho lenguaje e independientes del mismo:

> Además de los sonidos articulados fue necesario aun, por lo tanto, que el hombre pudiera ser capaz de usar sonidos como signos de concepciones internas, y de poderlos establecer como señales de las ideas alojadas en su mente, a fin de que estas pudieran ser conocidas por otros hombres. (Locke, 2005, p. 391)

A pesar de las diferencias entre la filosofía clásica y la moderna, ambas mantienen una misma concepción sobre la relación entre pensamiento y lenguaje: los pensamientos yconocimientos son independientes del lenguaje en el que se expresen, por lo que la relación entre

---

[21]Cito a Aristóteles a partir de la edición crítica de I. Bekker, indicando la obra con su correspondiente abreviatura (*De int.*), el capítulo (I), la página de dicha edición (16), la columna (a) y las líneas concretas (5-7). Para Boecio sigo el mismo criterio, especificando su obra (*De div*), libro (II) y capítulo (2).

pensamiento y lenguaje es la entre lo expresado y su instrumento de expresión.

2.2. La concepción romántica del lenguaje: El lenguaje como sistema conceptual

A partir del "giro lingüístico" de la filosofía alemana (llevado a cabo por Hamman, Herder y Humboldt)[22] se irá abandonando esta concepción tradicional. El origen de esta tesis se encuentra en la transformación romántica de la filosofía kantiana. Aunque Kant no presta mucha atención al lenguaje (y más bien parece situarse dentro de la concepción tradicional), será el giro lingüístico de dicho planteamiento lo que dé lugar a la tesis de que el lenguaje determina o estructura nuestro conocimiento.

En la *Crítica de la razón pura* Kant distingue entre dos componentes del conocimiento: el componente *a posteriori* (los datos sensoriales que recibimos del exterior) y el componente *a priori* (las formas previas a la experiencia por las que el sujeto estructura y sistematiza dichos datos sensoriales). En otras palabras, el conocimiento consiste en la recepción de unos datos empíricos amorfos o ininteligibles que, al ser subsumidos o estructurados por conceptos del entendimiento humano (formas *a priori*) se vuelven inteligibles.

La novedad del planteamiento kantiano radica en sostener que el aspecto conceptual o inteligible del conocimiento no se encuentra en los objetos. Nosotros no captamos o abstraemos las formas o esencias de los objetos para convertirlas en conceptos, sino que es el propio sujeto el que construye o realiza esa función categorizadora a partir de los datos empíricos que recibe. Yo no percibo una mesa tal cual es, sino que recibo una serie de datos empíricos (colores, líneas, puntos…) que mi mente se representa como "mesa". La representación de "mesa" es una construcción realizada por la mente humana. Por tanto, más allá de las sensaciones el sujeto no conoce la realidad tal como es, sino que conoce sus propias representaciones, es decir, conoce la manera en que el organiza los datos empíricos que recibe.

---

[22] Cfr. Taylor, 1985; Lafont, 1993; Berlin, 2000.

Los románticos aceptarán el dualismo kantiano entre las formas *a priori* y el contenido empírico*a posteriori*. Las sensaciones se hacen inteligibles o comprensibles únicamente cuando son subsumidas o interpretadas bajo un sistema conceptual dado. Pero, rechazarán la tesis de Kant de que haya un único sistema conceptual o "formas *a priori*" comunes a todo ser pensante. Tanto Hamman como Herder afirmarán que no hay un único sistema conceptual común a todo ser pensante, sino una pluralidad de ellos. Dichos sistemas conceptuales se originan a partir de las diversas lenguas que existen, pues en cada lenguaje se expresa y transmite una cosmovisión o "*weltanschauung*" por la que categorizamos los datos empíricos. Tal como lo expresa Humboldt: "La diversidad de las lenguas no es una diversidad de sonidos y signos, sino una diversidad de vistas del mundo" (Humboldt, 1991, 54).

En consecuencia, el lenguaje no es un mero conjunto de signos por los que comunicar nuestros pensamientos, sino que contiene el sistema conceptual por el que organizamos y estructuramos nuestros pensamientos. Para defender esta tesis, los románticos afirman que, si la tesis kantiana fuera cierta, solo habría un único sistema conceptual o, al menos, todos los sistemas conceptuales tendrían unos principios básicos compartidos por todo ser pensante. Pero, a de acuerdo con estos autores no hay tal raíz común, sino que cada comunidad lingüística tiene su sistema conceptual propio. El propio Humboldt recopiló información sobre las distintas lenguas para sostener su tesis.

Esta tesis es una de las bases de gran cantidad de corrientes filosóficas del siglo XX, tanto en la tradición continental como en la analítica. Si bien el llamado "giro lingüístico" jugó un papel importante para tales concepciones, los protagonistas del mismo aún se mantienen en una concepción del lenguaje (y de la relación pensamiento-lenguaje) más tradicional. Frege, Russell y el primer Wittgenstein mantienen una concepción en la cual el contenido expresado por las palabras es independiente del modo de expresarlas. Aunque podamos determinar de distintos modos el concepto expresado por una proposición, el lenguaje en el que lo expresemos no altera dicho contenido.

La concepción romántica se dará más bien con la filosofía del lenguaje ordinario y el abandono de las concepciones referencialistas del significado (Rorty, 1993, pp. 79-80).Uno de los autores que,a mi juicio, mejor representa esta tesis es W. Quine, ya que en él se dan dos tesis en contra de la concepción tradicional: El rechazo de un sistema conceptual único e inmune a revisión y el rechazo de la idea de que el orden de la realidad es independiente del orden del lenguaje[23].

La primera tesis se encuentra en su famoso artículo "*Dos dogmas del empirismo*" (2002). A través de su rechazo de la distinción "analítico/sintético", Quine argumenta que no hay proposiciones puramente analíticas (inmunes a revisión) y proposiciones puramente sintéticas o empíricas. Si esta distinción fuera cierta, las proposiciones de la lógica y la matemática (por las que estructuramos los fenómenos) serían únicas al no poder ser revisadas o falsadas. Sin embargo, dado que la propia noción de analiticidad es indefinible sin caer en ambigüedades y equivocidades, la distinción será aplicable a toda proposición. En consecuencia, "no hay enunciado alguno inmune a la revisión" (Quine, 2002, p. 87), incluidos los de la lógica y la matemática.

De la crítica de Quine a esta distinción, se sigue la imposibilidad de un único sistema conceptual. "Resulta entonces absurdo buscar una divisoriaentre enunciados sintéticos, que valen contingentementey por experiencia, y enunciados analíticos que valen en cualquiercaso" (Quine, 2002, p. 87). Todo enunciado está conectado con el resto. La totalidad del conocimiento es un sistema por el que todos los enunciados están conectados entre sí. En consecuencia, un enunciado empírico que sea refutado por la experiencia puede llevar a cambios en las leyes lógicas por las que se estructura el sistema entero.

La segunda tesis se extrae de su concepción del significado. En varios artículos sostiene que el significado de una palabra no puede confundirse con la referencia de la misma (Quine, 2002, 47-48, 62, 93). Si el significado de una palabra fuera una entidad o contenido expresado, entonces las expresiones sobre entidades inexistentes (como "pega-

[23] Una exposición de ambas tesis (con sus respectivas objeciones) puede encontrarse en García Marqués, 2019, 58-81.

so") carecerían de significado. En consecuencia, el significado y el contenido expresado por un enunciado deben ser elementos distintos. En "*Acerca de lo que hay*" sostiene que la carga referencial no se encuentra en los nombres (como "pegaso") sino en los pronombres, como "algún", "todo", "algo". Si decimos "Pegaso es blanco", la carga referencial no reside en el nombre "pegaso", sino en un "algo" que "es pegaso" y que "es blanco".

La tesis de Quine es que el contenido expresado por una proposición no es un objeto determinado, sino un objeto indeterminado que determinamos o formalizamos a través de nuestro lenguaje. Para facilitar la comunicación nuestro lenguaje determina o configura los objetos exteriores de distintas maneras, dando lugar a una pluralidad de ontologías o cosmovisiones. Esta tesis implica que el lenguaje no es un mero instrumento por el que expresar la estructura de la realidad, sino que es el lenguaje el que estructura y configura la realidad.

Ante esta cuestión, Quine sostiene que careceremos de un criterio por el que saber que ontología o cosmovisión es verdadera o falsa. "La cuestión de cuál es la ontología que debe efectivamente adoptarse sigue abierta, y el consejo que debe darse es obviamente el de ser tolerante y tener un espíritu experimental" (Quine, 2002, p. 59). Sobre el relativismo lingüístico que resulta de esta tesis volveremos en el apartado siguiente.

Esta concepción del lenguaje ha sido uno de los argumentos principales de varias corrientes filosóficas de la segunda mitad del siglo XX, como la tesis de la inconmensurabilidad en Filosofía de la ciencia o el neopragmatismo. Tanto Thomas Kuhn (2017, 304-305, 309-311) como Paul Feyerabend (1989, pp. 112-142) han recurrido a argumentos lingüísticos para sostener su tesis de que las teorías científicas contienen sistemas conceptuales radicalmente distintos que las hacen inconmensurables entre sí. Ambos autores utilizan como argumentos el cambio de significado que se da en los conceptos científicos (como "materia", "masa", "espacio", "tiempo") cuando se produce un cambio de "paradigma" o de marco teórico.

En lo que respecta al neopragmatismo de Richard Rorty, este mismo ha reconocido (1989, p. 16) que su planteamiento es heredero directo de la concepción quineana del lenguaje (junto con la de Wilfred Sellars). Si no hay criterio de verdad por el que elegir una cosmovisión u otra, un saber cuyo objeto sea la verdad carece de sentido. No hay un discurso o representación que "privilegiar" sobre los demás, sino que solo caben una pluralidad de discursos cuya aceptación no depende de criterios epistemológicos (verdad, falsedad, validez, correspondencia…) sino de criterios pragmáticos como su utilidad o la mejora de nuestra convivencia social.

En lo que respecta a la tradición continental, la concepción romántica del lenguaje está presente en corrientes como la hermenéutica filosófica (Gadamer, Ricoeur) o las éticas del discurso (Habermas y Apel)[24]. De la misma manera, gran parte de los planteamientos postmodernos (Foucault, Derrida, Lyotard, Vattimo…) tienen su origen en la concepción romántica del lenguaje[25].

3. EL RELATIVISMO LINGÜÍSTICO COMO CONSECUENCIA DE LA CONCEPCIÓN ROMÁNTICA

Uno de los argumentos más utilizados por parte de los defensores del relativismo cultural es precisamente el relativismo lingüístico. Si cada cosmovisión proviene del lenguaje, entonces nuestra concepción del mundo es relativa a la cultura transmitida por nuestra comunidad lingüística. La consecuencia de esta tesis es el abandono de cualquier ideal de conocimiento objetivo o de ética universal. A esta tesis, los relativistas lingüísticos han añadido un argumento adicional: la imposibilidad comunicar o traducir una concepción del mundo a otra. Cada lengua contiene un sistema conceptual o concepción del mundo diferente, por lo que no hay una realidad objetiva en la que comparar los

[24] Cfr. Lafont, 1993, 14; Rorty, 1993.

[25] Por ejemplo, Antonio Campillo ha sostenido que "Foucault y Derrida han tratado de mostrar que ninguna objetividad empírica ni ninguna subjetividad trascendental pueden ser postuladas más allá o más acá del lenguaje, pues el lenguaje es límite y horizonte de toda experiencia posible"(Campillo, 2001, pág. 109).

distintos sistemas conceptuales. Ni siquiera hay un "suelo común" bajo el que interpretar las distintas concepciones del mundo, sino que cuando un hablante intenta comprender el sistema conceptual de otra comunidad lingüística, lo comprende bajo su propio sistema conceptual.

3.1. La tesis Sapir-Whorf

Para mostrar esta tesis, expondré las dos exposiciones históricas más conocidas y sistemáticas del relativismo lingüístico[26]: La tesis Sapir-Whorf y la tesis de la relatividad ontológica de Quine. Con el surgimiento de la antropología científica a finales del siglo XIX el relativismo lingüístico cobró bastante importancia. Si bien Franz Boas y Edward Sapir fueron de los primeros en desarrollar esta tesis (Fernández Casas, 2003), su defensor más conocido es Benjamin Lee Whorf. Este autor realizó estudios comparativos entre las lenguas europeas y la lengua de una tribu indígena de Arizona (los *hopi*) para demostrar la tesis del relativismo lingüístico (conocida como "*Tesis Sapir-Whorf*").

La tesis que Whorf trata de mostrar a través de sus estudios comparativos es que las "formas lingüísticas son también las que, hasta cierto punto, analizan, clasifican y colocan la situación en ese mundo amplio e inconscientemente conformado según los hábitos lingüísticos de un grupo determinado" (Whorf, 1971, 158). En otras palabras, cada comunidad lingüística estructura y categoriza sus datos empíricos a partir de las estructuras lingüísticas de su lengua (gramaticales, sintácticas…). En consecuencia, para comprender porque hay múltiples sistemas conceptuales, hay que atender al lenguaje de los hablantes que lo forman.

En el caso de las lenguas europeas, Whorf sostiene que mantienen un sistema conceptual conformado por "objetos" o "cosas" (*res*). Los europeos conciben a la realidad como un conjunto de objetos extensos

[26] La conexión entre el giro lingüístico del romanticismo y la hipótesis Sapir-Whorf ha sido señalada y aceptada por gran parte de los especialistas, como Hernández Iglesias (2003), Lafont (1993) o García Suárez (2011).

(es decir, situados en un espacio y en un tiempo) o en analogía con tales objetos (como ocurre con los objetos abstractos). El ejemplo paradigmático de esta concepción es la física newtoniana, donde la realidad consiste en cuerpos en movimiento por un espacio homogéneo y absoluto: "el espacio, el tiempo y la materia newtonianas no son intuición. Son recetas de cultura y lenguaje, y así es como Newton las descubrió" (Whorf, 1971, p. 176). El espacio y el tiempo son concebidos como una cinta que podemos dividir en segmentos iguales. Por eso los europeos utilizan mapas para medir el espacio y relojes o calendarios para medir el tiempo y estructurar así sus hábitos.

En el caso de la lengua *hopi*, Whorf afirma que su concepción es más "procesual" o acontecimental. La realidad no es concebida como objetos o cosas, sino como procesos o momentos de un proceso (es decir, como acontecimientos). "La «duración» hopi parece ser inconcebible en términos de espacio o movimiento, siendo el modo en que la vida difiere de la forma y la conciencia *in toto* de los elementos espaciales de esa misma conciencia" (Whorf, 1971, p. 182). El tiempo es concebido de manera circular, por lo que los acontecimientos pasados volverán a suceder en el futuro. En consecuencia, los *hopi* no organizan sus vidas a través de calendarios o de relojes, sino preparándose la repetición futura de un acontecimiento pasado.

A raíz de su estudio sobre las diferencias entre la ontología de los *hopi* y de los europeos (y de sus maneras de concebir el espacio, el tiempo, la materia…) Whorf concluye que tal diferencia se debe a las lenguas de cada comunidad lingüística. La realidad es una sucesión caótica de fenómenos que cada comunidad de hablantes estructura y organiza a partir de las estructuras de su lenguaje, por lo que no haya realidad estructurada con la que comprar las estructuraciones o concepciones de cada comunidad. Un mismo fenómeno será concebido de manera diferente en función del lenguaje por el que se haga inteligible.

3.2. La tesis de la relatividad ontológica

Desde una perspectiva más filosófica que antropológica, el ejemplo más sistemático del relativismo lingüístico es la *tesis de la relatividad ontológica* de Quine (Escalera Narváez, 2012, p. 83). Tanto en *Pala-*

bra y objeto como en una serie de artículos (2017), este autor desarrolló una teoría del significado que separara el significado y la referencia de una palabra. Puesto que el lenguaje es un “arte social”, las palabras consisten en sonidos que emitimos como respuesta a un estímulo exterior. Dicho de otro modo, el significado de una palabra no reside en su referencia o contenido expresado (sean pensamientos u objetos), sino en emitir un sonido o respuesta conductual ante un estímulo.

Quine se apoya en el modo en que los individuos aprenden a usar las palabras en su niñez. Al observar a los adultos, los niños se percatan de que ante un determinado objeto emiten un determinado sonido o reaccionan con una determinada conducta. Imitando tales comportamientos, los niños aprenden a usar el lenguaje hasta comprender la conexión entre el estímulo y el sonido. Sin embargo, cuando se va desarrollando el lenguaje, este determina el objeto que produce dicho estímulo de una u otra manera. Prueba de ello es que un mismo objeto puede ser concebido bajo ontologías distintas y ser llamado por el mismo nombre.

Para sostener esta tesis, Quine recurre a un famoso argumento suyo conocido como el “traductor radical”. Supongamos que un lingüista descubre una tribu hasta entonces desconocida e intenta traducir la lengua de los indígenas a la suya. Para llevar a cabo dicha tarea, el lingüista observa las conductas de los hablantes y a qué tipo de sonidos emiten ante un estímulo (o clase de estímulos). Por ejemplo, al estar en presencia de un conejo, los indígenas emiten el sonido “Gavagai”, por lo que el lingüista traduce “Gavagai” por “conejo”. Sin embargo, la traducción de esta palabra depende de la ontología que adoptemos. Al ser emitida enfrente de un conejo, “gavagai” puede ser traducida como “esencia inmutable de conejo”, “instancia individual de conejo”, “estadio temporal de conejo”, etc. Dado que el único material del que dispone el traductor son las conductas observables de los nativos, no tiene ningún criterio por el que atribuirles una ontología u otra. La palabra “gavagai” será traducida en función de la propia ontología del traductor, siéndole imposible conocer la ontología concreta de los hablantes.

A este ejemplo puede presentarse una objeción. Para determinar bien los términos, el traductor puede usar conectivas lógicas como la identidad o la disyunción, pudiendo distinguir bien el significado de los términos traducidos. Sin embargo, Quine afirma que nos seguimos encontrando con el mismo problema. Primero tendríamos que traducir las conectivas lógicas de los hablantes ("y", "o", "es lo mismo que", "es distinto de", etc.), para lo cual necesitaríamos tener alguna palabra bien traducida (por ejemplo, "gavagai"). Pero, para traducir bien dicha palaba (y especificar si significa "conejo", "parte no separada de conejo", "estadio temporal de conejo", etc.), necesitaríamos las conectivas lógicas. Por tanto, esta objeción cae en un círculo vicioso, siendo imposible evitar la indeterminación de cualquier traducción (Quine, 2017, p. 50).

La consecuencia de esta tesis no es solo que cada ontología es relativa a un lenguaje, sino también la imposibilidad de traducir los lenguajes entre sí. Traducir un lenguaje a otro es interpretar los términos bajo la ontología del traductor, por lo que no hay una realidad que podamos conocer al margen del lenguaje. No es que la realidad sea una construcción de nuestro lenguaje, sino que nuestro modo de acceso a la realidad depende de nuestro lenguaje. "Lo que hay en el mundo no depende en general de nuestro uso del lenguaje, pero si depende de este lo que podemos decir que hay" (Quine, 2002, p. 158).

4. OBJECIONES AL RELATIVISMO LINGÜÍSTICO

Expuesta la tesis del relativismo lingüístico y sus supuestos, voy a desarrollar algunas objeciones por las que considero dicho planteamiento insostenible. No voy a recoger objeciones concretas a la tesis de Whorf o a la de Quine, sino a cualquier forma de relativismo lingüístico (incluidas las suyas). Tampoco voy a considerar las objeciones basadas en la filosofía del lenguaje (como la teoría de la referencia directa de Putnam y Kripke o la semántica veritativa de Donal Davidson[27]), aun cuando pongan en serios problemas a esta tesis. Los argu-

[27] Sobre las consecuencias críticas de la teoría de la referencia directa para el relativismo lingüístico, véase Lafont(1993). Los argumentos de Davidson contra el relativismo lingüístico

mentos que voy a considerar buscan más bien hacer una *reductio ad absurdum* de la propia tesis.

En primer lugar, voy a mencionar las objeciones menos destructivas a dicha tesis. La primera son sus evidencias en contra. Si fuera cierto que nuestro sistema conceptual es relativo al lenguaje hablado, entonces todos los hablantes de una lengua compartirían dicho sistema conceptual. Pero, hay ejemplos que contradicen dicha tesis. Por ejemplo, si vamos a la filosofía griega, Demócrito, Platón y Aristóteles hablaban el mismo idioma, y sin embargo sus ontologías eran completamente opuestas (Black, 1966, p. 248). Dicha pluralidad ontológica o conceptual no se debía a que hablaran lenguas distintas, ya que hablaban la misma.

Estas evidencias muestran que no hay una vinculación necesaria entre pensamiento y lenguaje, es decir, que el sistema conceptual que mantengamos no proviene de las estructuras de nuestra lengua. Sin embargo, el defensor del relativismo lingüístico puede matizar su tesis ante esta objeción. Nuestra lengua no es causa de nuestro sistema conceptual, pero si se da una relación recíproca entre ambos. Con este matiz se explica que hablantes de una misma lengua mantengan sistemas conceptuales distintos. El propio Whorf hace esta matización al afirmar que las lenguas SAE estructuran los pensamientos del "europeo promedio", por lo que hay un sistema conceptual compartido por casi todos los hablantes, aunque los filósofos naturales tengan distintas concepciones del espacio o del tiempo.

Pero, esta matización conlleva una segunda objeción. El relativista lingüístico renuncia a que la relación entre lenguaje y pensamiento sea una relación causa-efecto, por lo que hay una influencia más que una conexión necesaria, como han sostenido algunos defensores de esta tesis (Kay & Kempton, 1984). Sin embargo, entonces el relativista lingüístico no puede demostrar que sea el pensamiento el que configura el lenguaje (y no al contrario). Si hay un isomorfismo entre las "es-

---

puede consultarse en los textos recodigos en *Sobre verdad e interpretación* (1991). En Hernández Iglesias(2003)se recogen dichos argumentos y se analiza el alcance de estos frente a la tesis de Quine o la de la inconmensurabilidad de Kuhn.

tructuras mentales” y las “estructuras lingüísticas”, podemos afirmar que las estructuras mentales son la causa de las estructuras lingüísticas. A partir de un sistema de pensamiento previo, los miembros de una comunidad desarrollan un sistema de signos por el que expresarlo, adaptando su forma a dicho sistema de pensamiento. El supuesto de que a partir de los lenguajes se crearon los sistemas conceptuales es un presupuesto que ni los románticos ni Whorf demuestran ni pueden demostrar.

Pero, esta objeción no refuta el relativismo lingüístico, sino que muestra que no es una tesis necesariamente verdadera. No prueba que el relativismo lingüístico sea falso, sino que carecemos de evidencias por las que mostrar si es anterior el pensamiento o el lenguaje (Pinker, 2007, pp. 132-133). A partir del estudio de otras culturas es imposible elegir una opción u otra. Por tanto, el relativismo lingüístico no queda refutado. Simplemente se muestra que carecemos de pruebas suficientemente satisfactorias por las que demostrarlo. Por eso el relativista lingüístico puede buscar alguna evidencia que muestre su tesis, por débil que sea. Estas serían las objeciones menos destructivas. Aunque muestran algunos problemas del relativismo lingüístico, no lo refutan ni muestran que sea insostenible. Más bien muestran que es una tesis improbable.

En cambio, las objeciones más destructivas muestran que esta tesis lleva a contradicciones insalvables. Estas objeciones serán dos: el relativismo lingüístico es una tesis inexpresable lingüísticamente (pues entonces contradeciríamos la propia tesis) y es una tesis imposible de defender (es decir, ella misma invalida cualquier argumento a favor de ella).

La primera objeción sostiene lo siguiente: si aceptamos la tesis del relativismo lingüístico con todas sus consecuencias, entonces no podríamos elaborar ni expresar dicha tesis. Supongamos que todo conocimiento es relativo al lenguaje de los hablantes. Aceptado este supuesto, hemos de sostener que no hay proposiciones universalmente verdaderas. Únicamente dentro de nuestro sistema conceptual puede ser aceptada, pero no dentro de otros. Sin embargo, la tesis del relativismo lingüístico (en cualquiera de sus formas) se presenta como una

proposición verdadera: "*nuestros pensamientos vienen determinados por nuestro lenguaje*" o "*la verdad es relativa a nuestro lenguaje o cultura*". Cualquier defensor serio del relativismo lingüístico debe considerar que ambas proposiciones son verdaderas. Sin embargo, al considerarlo, está admitiendo una proposición cuya verdad es universalmente verdadera, no en relación a un lenguaje dado[28].

Si el relativista lingüístico afirma que esa proposición es la única excepción (solo las tesis del relativismo lingüístico son universalmente verdaderas) aun así estaría cayendo en una contradicción con su propia tesis. No solo estaría admitiendo un conocimiento objetivo que no depende del lenguaje, sino que no podría demostrarlo. Si cada lenguaje incorpora un sistema conceptual distinto y estos son intraducibles entre sí, entonces yo no puedo saber cómo es el sistema conceptual de otros hablantes. Y, sin embargo, para sostener que estos admiten como verdadera la tesis del relativismo lingüístico, tendría que saber que estos pueden asentir a dicha tesis. Pero, el relativista lingüístico podría estar atribuyendo su propio sistema conceptual a los hablantes de otro idioma (como los nativos del traductor radical de Quine). En consecuencia, el relativismo lingüístico cae en una contradicción irresoluble. Si es verdadero, es falso (admitimos una verdad universal no demostrable).

Si el relativista matiza su tesis (como antes hemos dicho) e incluso niega la intraducibilidad entre los lenguajes, está abandonando su propia tesis. Si admite que solo hay una influencia entre lenguaje y pensamiento, pero quiere mantener la pluralidad de sistemas conceptuales sin que ninguno sea verdadero, se encuentra con el mismo problema. Sigue formulando tesis que considera universalmente verdaderas, por lo que está admitiendo unos conocimientos objetivos que no dependen de ningún lenguaje ni de ningún sistema conceptual. Por tanto, el relativista está ofreciendo evidencias a favor de la tesis contraria a la suya

[28]Tal como la expresa Lafont (1993, p. 45 y ss.) a propósito de Humboldt, el problema del relativismo lingüístico es su consecuente negación de cualquier proposición verdadera. Ello dificultaría el proyecto humboldtiano (y de cualquier lingüista) de elaborar una "ciencia del lenguaje".

al intentar sostener cualquier forma de relativista lingüístico (por matizado que sea).

Del mismo modo, el relativista lingüístico no puede usar argumentos empíricos a favor de su tesis. Es decir, no puede extraer estudios comparativos entre las lenguas y los pensamientos de los hablantes que la refuercen, aun cuando estos estuvieran hechos con honestidad y rigurosidad. Por la propia tesis del relativismo lingüístico, al relativista podemos acusarle de atribuir su propia ontología o sistema conceptual a los hablantes de otras lenguas. El antropólogo solo cuenta con fenómenos observables que estructura bajo su sistema conceptual, por lo que la ontología supuestamente atribuida a otra cultura será la interpretación que él haga de la misma. Dicho con los términos de Quine, la ontología será relativa al manual de traducción hecho por el hablante.

En consecuencia, el relativista lingüístico no puede usar datos empíricos objetivos a favor de su tesis, pues ha asumido que todo dato empírico es ininteligible salvo que sea interpretado bajo un sistema conceptual. Solo admitiendo una estructura objetiva en los datos empíricos o un único sistema conceptual común a todo ser pensante (como sostiene Kant) puede aportar datos empíricos para su tesis, pero en tal caso, está rechazando su propia tesis.

La segunda objeción es que, incluso asumiendo que la tesis del relativismo lingüístico fuera verdadera, no podría usarse ningún argumento válido para defenderla. El relativista tendría que ofrecer razonamientos en los cuales, partiendo de una premisa verdadera, la conclusión obtenida por una serie de pasos lógicos fuese también verdadera. Para ello, el relativista necesita dos requisitos: que sus premisas sean verdaderas y que haya unas leyes lógicas por las que la verdad de sus premisas garantice la de su conclusión. Aun suponiendo que las premisas pudiesen ser verdaderas (cosa que es imposible por lo dicho en la anterior objeción), tampoco puede cumplir el segundo requisito.

El relativista lingüístico está obligado a sostener que las leyes lógicas son también relativas al lenguaje de fondo, es decir, que se derivan de la estructura gramatical y sintáctica de la lengua. En consecuencia, si

quiere ofrecer argumentos universalmente válidos para sostener su tesis, tiene que presuponer unas leyes lógicas universales por las que sean válidos, pero eso contradice su propia tesis. Por tanto, el relativista no puede ofrecer ningún argumento a favor de su tesis, aunque partiera de premisas verdaderas.

Si el relativista lingüístico admite que las leyes lógicas son la excepción a su tesis, entonces lo que estaría haciendo es abandonarla. Estaría admitiendo que hay unos principios comunes a todo ser racional por los que estructurar nuestro conocimiento (el de contradicción, el de tercio excluso, el de identidad, etc.), de tal manera que habría una base común a todos los sistemas conceptuales. Aunque hubiera distintas culturas o sistemas conceptuales, estas tendrían unos principios comunes que no dependerían del lenguaje de fondo. En consecuencia, se abandonaría la tesis de la pluralidad de sistemas conceptuales.

Si se quiere argumentar que hay una pluralidad de sistemas lógicos o que la lógica son maneras de pensar contingentes, para ello se están ofreciendo argumentos que aspiran a ser universalmente válidos. De lo contrario, solo serían verdaderos dentro de un sistema lógico determinado o para ciertos patrones psicológicos. En consecuencia, con independencia de ambas discusiones, resulta imposible argumentar en contra la validez de las leyes lógicas. Y dado que la tesis relativista desemboca en negar dicha validez, ofrecer argumentos a favor de ella es negarla.

A partir de estas objeciones, la cuestión es si cabe defender alguna forma de relativismo lingüístico o, a lo sumo, si el pensamiento viene estructurado por el lenguaje. En el primer caso es imposible, pues cualquier forma de relativismo lingüístico cae en las objeciones mencionadas salvo que se abandone. En el segundo caso si es posible, pero con un supuesto: admitir unas estructuras lingüísticas comunes a todo lenguaje y a todo ser humano. Si cabe la posibilidad de expresar un conocimiento verdadero en cualquier lenguaje (aun cuando lo hayamos obtenido por la estructura proposicional del lenguaje) entonces podemos sostener la existencia de proposiciones universalmente verdaderas y de leyes lógicas universalmente válidas. En tal caso, desembocaríamos en una lingüística “kantiana”, en tanto que admitimos un

único sistema conceptual básico para todo ser pensante (Gomila, 2020, p. 219).

Pienso que el problema del relativismo radica en una confusión entre "lenguaje" y "sistema conceptual". Nuestro lenguaje es un mero sistema de sonidos que usamos para comunicarnos, desde emisiones más básicas e instintivas (lenguaje animal) hasta emisiones más elaboradas (lenguaje proposicional). La pluralidad de culturas o de concepciones del mundo propias de cada cultura, época o escuela (religiosa, filosófica, científica, etc.) es algo evidente. Pero de ello no se sigue la inconmensurabilidad o radical diferencia entre todas ellas. Necesariamente toda concepción de la realidad debe partir de unos principios básicos (los de la lógica) por los que defender sus tesis ante otros.

En consecuencia, todos los problemas y aporías de la concepción romántica sobre la relación entre pensamiento y lenguaje se solucionan con la concepción tradicional. El lenguaje concreto que hablemos no puede explicar nuestros pensamientos o nuestra concepción de la realidad. Más bien, el lenguaje es un mero sistema de signos por el que transmitir nuestros conocimientos. Todo conocimiento requiere de un lenguaje en el que sea establecido y comunicado, pero el contenido y el medio por el que se expresa son dos elementos distintos e independientes. La verdad y validez de un conocimiento o de un sistema conceptual no depende del lenguaje de los hablantes.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de esta ponencia he expuesto las dos concepciones principales sobre la relación entre pensamiento y lenguaje y las consecuencias a las que lleva la segunda. La concepción tradicional sostenía que nuestros pensamientos son independientes del lenguaje en el que los expresemos, pues el lenguaje es un mero sistema de signos que usamos para comunicarnos. La concepción romántica, en cambio, sostiene que el lenguaje que hablemos determina nuestros pensamientos. Cada lenguaje es un sistema conceptual por el que estructuramos nuestras sensaciones y construimos nuestra ontología. Esta es la base de la tesis del relativismo lingüístico, cuyos ejemplos paradigmáticos

son la tesis Sapir-Whorf y la tesis de la relatividad ontológica de Quine.

Sin embargo, la tesis del relativismo lingüístico es insostenible. No solo posee problemas que la obligan a ser matizada o corregida, sino que, como todo relativismo, es incapaz de ser asumida como verdadera o como lógicamente válida. La única manera de que sea verdadera o lógicamente válida es renunciar a la propia tesis, abandonando todo intento de derivar los pensamientos de una comunidad de hablantes del lenguaje concreto que hablan. Por eso sostengo que la concepción tradicional es preferible a la romántica, pues evita estas paradojas y contradicciones.

6. REFERENCIAS

Aristóteles. (2012). *De interpretatione.* (L. Valdés, Trad.) Madrid: Tecnos.

Berlin, I. (2000). *Las raices del romanticismo.* (S. Marí, Trad.) Madrid: Taurus.

Beuchot, M. (2011). *Historia de la filosofía del lenguaje.* México: FCE.

Black, M. (1966). La relatividad lingüística: las opiniones de Benjamin Lee Whorf. En *Modelos y metáforas* (V. Sánchez de Zavala, Trad.). Madrid: Tecnos.

Boecio. (2008). *De las divisiones/De divisionibus* (bilingüe ed.). (R. Rovira, & J. García Norro, Trads.) Madrid: Encuentro.

Campillo, A. (2001). Foucault y Derrida: Historia de un debate sobre la historia. En *La invención del sujeto.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Davidson, D. (1991). On the very idea of a conceptual scheme. En M. d. Palomo, *Inquiries into truth and interpretation*, pp. 183-199). Oxford: Clarendon press. Obtenido de https://www.ugr.es/~pinedo/papers/sobre_la_idea_misma.htm#_ftn1

Escalera Narváez, A. (2012). Relativismo lingüístico, relativismo ontológico. *Noesis*, 60-86.

Fernández Casas, M. X. (2003). El relativismo lingüístico en la obra de Edward Sapir. Una revisión de tópicos infundados. *Teorema*, 115-129.

Feyerabend, P. (1989). *Límites de la ciencia. Explicación, reducción y empirismo.* (A. C. Pérez Salvador, & M. d. Seguí, Trads.) Barcelona: Paidós.

García Marqués, A. (2019). *Pensando el sujeto: Aristóteles y Quine.* Madrid: Dykinson.

García Suárez, A. (2011). La relatividad lingüística clásica y sus avatares: razones para el escepticismo. *Revista Española de Lingüística*, 57-94.

Gomila, A. (2020). Cómo el lenguaje reconfigura el pensamiento: una revisión del programa neo-whorfiano. *Análisis. Revista de investighación filosófica*, 217-237.

Hernández Iglesias, M. (2003). *El tercer dogma. Interpretación, metáfora e inconmensurabilidad.* Madrid: Antonio Machado libros.

Humboldt, W. (1991). Sobre el estudio comparado de las lenguas en relación con las diversas épocas de su evolución. En A. Sánchez Pascual, *Escritos sobre el lenguaje*, pp. 33-61). Barcelona: Península.

Kay, P., & Kempton, W. (1984). What is the Sapir-Whorf Hypothesis. *American Anthropologist*, 65-79.

Kuhn, T. (2017). *La estructura de las revoluciones científicas.* (C. Solis Santos, Trad.) México: FCE.

Lafont, C. (1993). *La razón como lenguaje.* Madrid: Visor.

Pinker, S. (2007). *The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature.* New York: Penguin group.

Quine, W. v. (2002). *Desde un punto de vista lógico.* (M. Sacristán Luzon, Trad.) Barcelona: Paidós.

Quine, W. v. (2017). *La relatividad ontológica y otros ensayos.* (M. Garrido, & J. Blasco, Trads.) Madrid: Tecnos.

Rorty, R. (1989). *La filosofía y el espejo de la naturaleza.* (J. Fernández Zulaica, Trad.) Madrid: Cátedra.

Rorty, R. (1991). Wittgenstein, Heidegger y la reificación del lenguaje. EnJ. Virgil Rubio, *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos,* pp. 79-101). Barcelona: Paidós.

Whorf, B. L. (1971). *Pensamiento, lenguaje y realidad.* (J. Pomares, Trad.) Barcelona: Barral.

LA THEORÍA MYTHICO-ESTHÉTICA EN LA COMUNICACIÓN

ANTONIO LOZANO DE CASTRO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

1.1. VAMOS AL ORIGEN ETIMOLÓGICO-ESTHÉTICO DEL TÍTULO

1.1.1. Theoría: Según DECEL (22-05-2021), la palabra teoría viene del griego θεωρία (*theoria*) compuesta con:

1. La palabra θεωρός (*theoros* = espectador, persona que consulta un oráculo) derivada de θεωρέω (*theoreo* = yo veo) formada con la palabra θέα (*thea* = visión) que encontramos en la palabra teatro. Pokorny la relaciona a la raíz indoeuropea **dhei̯ə-*. Para la esthética, la *thea* con 'h' intercalada es la visión intuitiva que se hace en nosotros, no la visión racional que hacemos nosotros. Siguiendo este último sentido, se desarrolla la segunda parte del término *theoros*, con un valor más activo referido a la persona. El verbo ὁράω (*horao* = yo veo). Se asocia a la raíz **wer-4-* (percibir, esconderse de). Desde la óptica esthética al ver dejamos de ser vistos por... Es como si nos escondiéramos de la visión que emerge en nuestra interioridad. Percibimos con mayor nitidez lo externo al nosotros (aquí estamos incluidos como objeto percibido), lo conceptualizamos con fluidez, teorizamos sobre ello. Pero a la vez dejamos de ser percibidos por la intimidad de lo que somos. Retomando lo anterior, en la visión intuitiva somos vistos al ver (saber de integridad) y en la visión racional vemos a través de la mirada, objetivamos, pensamos (conocer de identidad).

2. El sufijo -ία (-ia) que sirve para derivar sustantivos o adjetivos femeninos.

Siguiendo con DECEL (2021) esta palabra también puede derivar del latín tardío *theoria*, y este a su vez del griego θεωρία (*theoría*), síncopa de la palabra θεωρεία (*theoreía*), unión del verbo θεωρέω (*theoréo*) 'observar, reflexionar, formarse una imagen mental' con el sustantivo πορεία (*poreía*) 'procesión como sucesión de cosas que ocurren una tras otra, procesión como secuencia y orden en que ocurren y se repiten las fases sucesivas de un fenómeno, procesión como acción de pregonar o anticipar algo'. Con lo cual el significado etimológico conjunto de la unión de estas dos palabras sería 'la imagen mental obtenida observando y reflexionando sobre la secuencia y el orden en que siempre ocurren y se repiten las fases sucesivas de un fenómeno, la que nos permite anticipar la forma y el orden en que ocurrirá, antes de que ocurra'. Por tanto la teoría (a la forma racional) es la capacidad de predecir algo con cierta fiabilidad como resultado de la observación continuada de determinados hechos que se repiten siguiendo un patrón determinado. Sin embargo la theoría que nosotros defendemos es la visión predictiva reflejada en nuestro interior al contraste con el exterior observado.

1.1.2. Mythico: según DECEL (2021) está formada con raíces griegas y significa "relativo al mythos". Sus componentes léxicos son: *mythos*, más el sufijo -ico (relativo a). Según García, C. (2007) el término griego μύθος (*mythos*) no tiene una etimología clara, puesto que no aparece ningún término de la misma raíz en otras lenguas indoeuropeas. Esta palabra comienza a aparecer en los textos antiguos griegos y así se va extrayendo su posible sentido y significado. Por ello se mantiene el problema de definir el término mito de una forma concluyente. Hay que intentar definirlo aunque sea mínimamente, para que nos permita al menos diferenciar lo que se puede entender como mito de lo que no lo es. Para este autor el mythos es una especie de relato tradicional que narra unos hechos extraordinarios ocurridos en tiempos muy antiguos, protagonizados por una especie de héroes o dioses que protagonizan fantásticas hazañas.

Desde la visión esthética lo mythico “es palabra que nos pronuncia ontonoéticamente, vida que nos vive. Arquetipo, Musa, Fatum, Astro que nos dice y que nos hace dichosos o desdichados, astrados o desastrados...” (Cobaleda et al, 2002, p. 326) El *mythos* es profundo sentir al fondo de lo personal. Es la vida interior que marca nuestro proceso existencial más allá de los sucesos. Es el sentido originario donde se orientan los errabundos sinsentidos vitales. Es el verdadero destino que acompaña al ser humano incesantemente. Dentro del Arte es lo previo a la inspiración que ya quiere concretarse en obra artística. Es la estrella que ilumina nuestra intuición antes de la aparición de las luces nebulosas de nuestra razón.

1.1.3. Esthética: siguiendo a DECEL (2021) debe decirse que aestheticus, aesthetica es un término del latín científico o moderno que fue propuesto en el siglo XVIII por el filósofo alemán Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) en sus Reflexiones Filosóficas acerca de la Poesía; que en alemán pasó como el adjetivo ästhetisch (estético) y sustantivo Äesthetisch, Äesthetik (estética). En francés, esthétique o 'ciencia de lo bello' (1753).

Aesthetica, como arriba se señala, fue tomado del griego antiguo αἰσθητικός = aisthētikós, 'lo referente a la percepción o los sentidos', 'lo que pueden los sentidos percibir', originalmente sin la necesaria referencia especial a la belleza, del adjetivo αίσθητος = aisthētós, es decir, 'cosas materiales perceptibles', ''perceptible', 'visible'. Aisthētikós deriva a su vez del verbo αίσθάνεσθαι =aisthanesthai, 'percibir por los sentidos', vinculado con άιειη = áiein, 'oír', como en latín audire 'escuchar', 'oír', 'conocer'. Todos estos términos se relacionan con la raíz indoeuropea *aw-2-, *au- (percibir, entender). Para el sentido esthético, como nosotros lo entendemos, la profundidad de la belleza se escucha en el tímpano interior del ser personal. “El término esthético cualifica todos los ámbitos que giran alrededor de la Hermosura, de la Beldad. Llamada de la sensibilidad y de la emoción cualificada por panvibración” (Cobaleda et. al, 2002, p. 221) La esthética se centra en la hermosura sin las cosas bellas, más allá de categorizaciones inútiles que intentan clasificar la belleza. La beldad es a fondo, en un horizon-

te sin formas y figuras. Es totalidad cualificada en admiración incesante.

La esthética emerge de la intuición no pensada, repleta de sensibilidad sin aporte de los sentidos. Es "poematización de los sistemas. Integridad de luz. Retroprogreso al origen, donde (en quien) Ser, Saber y Beldad son calivivencia inseparable… Ser, vistos en plenitud de criación" (Cobaleda et al, 2002, p. 221) Poematizar no es sistematizar. Lo artístico tiende a la sistematización a través de la vanguardias. Se identifica con el colorido, con los trazos, con las líneas, con los tonos, con los sonidos, con las músicas, con las formas,…, por la necesidad de reintegrarse en la originariedad. De ahí que todas las manifestaciones del arte surgen de lo que somos y de lo que sabemos. Si vamos al Arte con mayúsculas de lo que nos vive mientras vivimos. Este Arte es crecimiento incesante, mientras que las artes son cesantes. "Plenitud previa al arte, es el axioma originario del arte. Es el instante anterior, interior, simultáneo y contemporáneo a la creación del arte" (Cobaleda et al, 2002, p. 221).

1.1.4. Comunicación: continuando con DECEL (2021) viene del latín communicatio y significa 'acción y efecto de transmitir y recibir un mensaje'. Sus componentes léxicos son: el prefijo con- (enteramente, globalmente), munus (cargo, deber, ocupación), -icare (convertir en), más el sufijo -ción (acción y efecto). A su vez deriva del verbo comunicar que viene del latín communicare (compartir información, impartir, difundir) y este de communis (común, mutuo, participado entre varios). Los elementos léxicos son:

1. El prefijo con- indica enteramente, globalmente. Se relaciona con la raíz indoeuropea *kom- (junto, cerca de), que nos dio en griego κοινός (koinos = común).
2. La palabra munus (que cumple su función). Se asocia con la raíz *mei- (cambiar y mover).
3. El sufijo verbal -icare que indica "convertir algo en", "hacer", "tender a".

Desde la óptica esthética la comunicación es "desacuerdo dialógico, aparente acuerdo, por universales cuantitativos" (Covaleda et al, 2002, p. 167) El desacuerdo dialógico está referido al diálogo comunicativo diferente del comunicar del conversar. En el diálogo se producen acuerdos desde puntos de vista distintos. En la conversación todo es acordar desde lo común personal. En la comunicación se transmiten y procesan cantidades de informaciones. Puede haber comunicaciones más extensas, más cortas, más intensas, más monótonas… Por eso decimos que "en la comunicación hay relación, vinculación de diferidos, hay separación y diferencias" (Covaleda et al, 2002, p. 167) Comunicamos sucesiones de mensajes, que como tales tienen un principio y un final. Se disocian unos de otros, estableciendo la corriente continua que forma la comunicación.

2. MÉTODO

2.1. FINALIDAD METODOLÓGICA DEL ARTÍCULO

La finalidad principal de la investigación está orientada a la ampliación del campo teorético de los medios de comunicación digital, desde una reflexividad más cercana a lo ontonoético que a lo ontológico, en la sintonía de lo mythico-esthético. Nos centraremos en mostrar la complementariedad entre el mythos incesantemente comunicativo y la intermitencia del logos que comunicamos. Ser del comunicar / estar de la comunicación.

Para conseguirla, contrastaremos y justificaremos adecuadamente la relación existente entre los procesos que hacen posible la comunicación y su relación con lo originario de donde proceden. Para ello trataré de organizar y movilizar todos los recursos derivados de la esthética, relativos a los aspectos comunicativos. También articularé las acciones necesarias para mostrar como la integridad del mundo comunicativo, funciona más allá de las identidades digitales.

Lo que pretendemos en este proyecto es demostrar la relación existente entre los canales comunicativos digitales y la unidad estructural de lo mythico-esthético, así como la posterior comparación con los hechos

que verifican esa correspondencia. Se conseguirá, de este modo, avanzar posibles hipótesis sobre los Mass Media, para alcanzar unos resultados adecuados con la planificación estratégica del trabajo.

Con la planificación estratégica conseguiremos optimizar la gestión de los recursos disponibles y programar las nuevas cuestiones que aparezcan en el desarrollo del proyecto, con una expectativa integrada de las diferentes posibilidades surgidas de los enfoques tratados.

De esta manera conseguiremos, precisamente, la renovación permanente del conocimiento y un desarrollo adecuado de las nuevas ideas aparecidas en ese cambio. Comunicaremos los resultados, como la consecuencia lógica de los estudios realizados, tras el proceso de investigación ejecutado. En esa misma exposición, elaboraremos una interpretación crítica de ellos a modo de conclusión.

Con la consecución de los objetivos de la investigación, prefijados de antemano, ayudaremos a resolver la problemática social planteada a raíz de la irrupción de los Mass Media en nuestras vidas. Plantearemos una transformación de los enfoques actuales, como medio de solventar esa complicación proveniente del mundo digital. Esto lo haremos a través del aumento de la comprensión en la significación de la profundidad theórica de redes sociales, plataformas, etc. Para ello analizaremos las conexiones existentes entre lo que hacen estas terminales mediáticas y los efectos que producen en la interioridad personal. No es lo mismo el hacer virtual que la observación resultante del internauta. Justamente, el estudio de la derivada en este último, nos puede dar la clave para la construcción de un andamiaje, que capacite defensivamente a la persona ante la desintegración producida por lo digital.

La finalidad de este trabajo estriba en mantener una postura genérica con respecto al geomedia. Esta puede singularizarse como una inclinación a intervenir en la exploración de las diferentes estructuras que lo componen. Todo esto nos invita a reflexionar para coordinar una respuesta adecuada. Esto no significa que tenemos la pretensión de plantear una generalización teórica, sino una actuación más a fondo, en el antes de la práctica. Ello nos conducirá a una comprensión cre-

ciente de los fines que persigue el desarrollismo digital y los modos que utiliza para conseguirlo. Tendremos muy en cuenta, que ante esta nueva situación provocada por el advenimiento de las nuevas corrientes comunicativas, queda involucrada la totalidad de la persona. Este es el sentido último de nuestro proyecto, el abordar al ser humano de forma integral y no sólo como un ente consumidor de productos mediáticos.

2.1.1. Desglose de la finalidad metodológica

- queremos poder mostrar que en el mundo de los Mass Media todo se encuentra vinculado. Por ello intentaré suscitar la idea de interconexión entre ellos, de la siguiente forma:

1. como una necesidad para poderlos entender adecuadamente.
2. la utilidad que supone ver que todos pertenecen a una misma raíz.
3. el interés de descubrir como lo mythico-esthético da un sentido al desarrollismo desmesurado de las terminales mediáticas.

La investigación que desarrollamos a continuación, parte desde un axioma ontonoético dentro de lo mythico-esthético. Desde ese ámbito, nos acercaremos a los medios de comunicación en el mundo postmoderno y su influencia en la concreción de la civilización digital. Lo mythico-esthétio es donde se desarrolla la cultura en su sentido originario, y cómo se relaciona esta, con las diferentes disciplinas que conforman el mundo digital.

Realizaremos una exploración bibliográfica para averiguar si el tema ha sido estudiado anteriormente por otros investigadores. También se alguien lo ha abordado desde un aspecto similar. Si encontráramos algo en ese sentido, trataremos de demostrar la novedad del proyecto para distinguirlo de los demás. Asimismo reflejaríamos los aspectos originales con respecto a la temática tratada.

Concretaremos en los objetivos secundarios toda la materia relacionada con lo mythico-esthético del comunicar. Esto nos permita demostrar y clarificar las metas que pretendemos alcanzar en este trabajo.

3. RESULTADOS

3.1. IDENTIFICACIÓN DE TEORÍAS AFINES AL PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

3.1.1. La teoría de las correspondencias en sus dos vertientes

3.1.1.1. La poemática de Baudelaire

Esta temática la desarrolla en el soneto titulado las "Correspondencias". En este poema, el poeta se reconcilia con el sentir mythico-esthético del iniciado. En efecto, está convencido de que sólo el poeta puede reflejar en su interior el mundo sensible, que es su primera fuente de inspiración. Aquí el poeta descubre en la contemplación de la Naturaleza, un nuevo camino de sabiduría. A la vez descubre nuevas locuciones que le abren la posibilidad de caer en la cuenta del íntasis de aptitud. El poeta abre el camino sinestésico de las correspondencias del sentir. Las herramientas que utiliza en este sendero son fundamentalmente las semejanzas comparativas y la imaginería metafórica.

"Las correspondencias son primero verticales, llevan al hombre a entrar en una relación con una surrealidad que da sentido y forma al universo sensible" (Jean-Luc. pg. 4). Para la theoría del comunicar, la verticalidad de la correspondencia la pone el símbolo de admiración de apertura (¡), que nosotros lo denominamos 'Metagrama de Esthética Originaria'. Este símbolo "es plenitud del filosofar, plenitud del arte, plenitud de la esthética. Es rayo láser, conductor de la hénada, hilo de Ariadna. Es instante-pléroma de sinopsis y deponencia para ser, dichos..." (Cobaleda et al, 2002, p. 25) Este símbolo muestra la ascendencia a la que aspira toda la Naturaleza. Todo crece hacia la luz o por efecto de la luz. Este símbolo vertical nos muestra la salida del laberinto existencial, donde vagamos perdidos en el oscurantismo de los puntos de vista. Nos muestra la correspondencia sinóptica con la metáfora que sustenta la realidad percibida a través de los sentidos. Es el comunicar originario vertebrador de fondo de todas las informaciones emergentes provenientes de la sustantividad de la vida. "Es aper-

tura en luz. Liberación en luz,…, analéctica-analéptica <sin negaciones ni contrarios>" (Cobaleda et al, 2002, p. 25) Todo corresponde hacia arriba, hacia el saber comunicador. "Volver a la fuente: lo primero no es la información que nos dan nuestros sentidos, sino la Inteligencia, la Idea que formó al mundo sensible. Baudelaire descubrió este camino en Platón y en Swedenborg. Este enfoque se basa en una filosofía idealista: la materia es solo apariencia, lo espiritual permanece en lo profundo y se oculta tras la realidad. Es la Idea que está en el origen del universo" (Jean-Luc, p. 5) Para Baudelaire el camino de la correspondencia de lo profundo hacia lo alto, ya ha sido descubierto por otras personas con anterioridad a él. En concreto Platón como descubridor de un 'mundo inteligible' imperceptible para los sentidos y Swedenborg del que hablaremos más adelante. Los sentidos externos miran y captan todo lo objetivable que al fondo es mera apariencia. De alguna forma tapan y oscurecen a nuestro sentido interno que ve más allá de las imágenes de este mundo. Va sin querer hacia el origen theórico de todo, mónada primigenia, a la que corresponden todas las diversidades. Desde ese allí la horizontalidad es infinita por referencia a todo lo finito.

"Baudelaire expone su teoría de las correspondencias horizontales entre diferentes sensaciones. Estas son las sinestesias, la superposición de los sentidos. Baudelaire usa un sentido para evocar las percepciones registradas por otro" (Jean-Luc, p. 5) Para él los sentidos se encuentran en un mismo plano de la realidad y por este motivo las sensaciones son en cierta forma intercambiables entre ellos. Desde la sinestesia esthética la posibilidad de oler colores o de ver sonidos es posible gracias a la insistencia de un sentido previo que incluye excluyendo a los sentidos corporales. Ese sentido los integra permitiendo la diversidad de sus manifestaciones. Jean-Luc conceptualiza la sinestesia como el "modo de percepción según el cual, en algunos individuos, las sensaciones correspondientes a un sentido evocan espontáneamente sensaciones ligadas a otro sentido. El caso más frecuente es la sinopsia o audición coloreada" (Jean-Luc, p. 9) Es algo que surge expontáneamente en la persona, sin pretenderlo ella. Este proceso interior no buscado es garantía mythico-esthética. Es comu-

nión intrasensorial en el seno del sentido originario. El pensamiento es un mero espectador que toma nota de un proceso en el que no interviene. Si nos vamos a la etimología DECEL (27-05-2021) nos dice que podemos hacer la radicación de la palabra sinestesia de esta manera:

- El prefijo griego συν- (syn = con, junto, a la vez) y se asocia a una raíz indoeuropea *sem- (uno, junto).
- La palabra αἴσθησις (aisthesis = sensación). Sus componentes son:
  - El verbo αἰσθάνομαι (aisthanomai = yo siento). Se relaciona con una raíz *aw-2 (percibir, entender).
  - El sufijo -sis (acción).
- El sufijo -ια (-ia = acción o cualidad).

La relación que se establece con este término y la esthética, como raíz del comunicar mythico, se realiza a través de la etimología de aisthanomai. En lopedevegaclasico.blogspot.com (2021) encontramos lo siguiente:

> "αἰσθάνομαι (aisthánomai) es un verbo griego que indica percepción, quizá el verbo de la percepción sensorial por excelencia y antonomasia porque expresa sensación en general (visual, auditiva, olfativa, táctil o gustativa). Esta sensación, este sentimiento que experimento a través de los sentidos se traslada al cerebro, por lo que también conlleva impresión intelectual. Si tengo una sensación, también soy consciente de ella: me hago una idea. Podría decirse que con esta palabra griega aúno el sentimiento y el pensamiento.
>
> Si al verbo lo despojamos del sufijo -άνομαι (ánomai), nos queda la raíz αἰσθ-(aisth-), que remonta al indoeuropeo *awis-dh- "percibir", de donde surge el verbo latino emparentado con él y especializado en la percepción auditiva *awisdh-yo, audio, "oigo", y de ahí nos vienen a nosotros audiencia, auditorio, audible, inaudito, oír e incluso obedecer (de obaudire, oboedire, oboedescere: porque oír, o mejor, escuchar, es una forma de prestar atención y, por tanto, de obedecer)".

Lo mythico-esthético es la escucha profunda, el sentido interior que sostiene nuestra capacidad perceptiva externa. Todos nuestros senti-

dos permanecen a la escucha (a la espera) de los colores, de los sonidos, de los olores, de las superficies, de los sabores. Esa es la pansinestesia con el todo existencial. Gran metáfora de la pansinestesia esthética, incesante comunicar con la totalidad insistencial. En la profundidad de nuestro ser todas las sensaciones son recogidas en un mismo confín. "Esta interpretación antitética subraya la "unidad profunda" de la intuición: la verdad de la sensación es compleja, está ubicada en un nivel accesible solo para quienes profundizan en sus percepciones. En cualquier caso, sigue siendo global, fugaz e indistinto, lo que sugieren las tres comparaciones responsables de dar equivalencias más que explicar este estado cercano al trance" (Jean-Luc, pg. 5) Todo está relacionado, sin diferenciaciones ni contrarios. El comunicar esthético es puro intuir que surge en lo insondable personal. Ahí no ha empezado a funcionar la individuación que abre paso a todas las diferencias. La salida del paraíso mythico se produce cuando aparece el sujeto-mente, cuando surge el pensamiento con sus 'ca-de-nas' conceptuales. Los eslabones unidos por la intención, por la pretensión de…, funcionan gracias a la correspondencia de la intencionalidad. Justamente por esto la correspondencia es el cemento interior que da sentido a todo. Interioridad que sentimos y nos siente.

"El poeta quiere romper la maldición de una realidad que aprisiona al hombre en sus límites desesperados. El arte es ese escape necesario a través del cual el hombre puede recuperar su dignidad. Debe ir en busca del paraíso del que fue exiliado, tratar de encontrar el camino de regreso al mundo de las Ideas del que vino" (Jean-Luc, pg. 8) Tanto el estheta como el poeta, sienten anhelo de rialidad, más allá del ensueño del realismo. Añoran la verdadera libertad que fluye lejos del espejismo del pensamiento. Por eso el ARTE con mayúsculas, previo a la aparición de las obras de arte, es salida de ascenso hacia la verdadera vida. Arte del vivir como "arte de las artes. El más arriesgado y trágico. También el definitivo. Ocupa toda la vida. Se tensa en el pentagrama de los niveles del ser…, que forman su tesitura. Tesitura ilimitada y nunca categorial, integrando dentro de ella los grados ultravioletas y los grados infrarrojos del misterio..." (Cobaleda et al, 2002, p. 129) Es la correspondencia más importante: la vida como arte. Es la

theoría de lo que somos a fondo frente a la teoría de lo que hacemos, de cómo estamos. Toda nuestra vida estamos modelando la gran obra de nuestra persona. Este misterio de ser nosotros, nos muestra la semejanza de como estamos en el perfil de la existencia. Así Cobaleda et al, nos dicen sobre este tema:

> "Del misterio quien nos ve, e inconsciente del espíritu. En los grados superiores, trágicamente se incluyen los grados subordinados, incluidos, excluyéndose. En su tensión se obra la liberación y proceso ontonoético de integridad personal. Libertad de perfección, verdadera libertad; rival de libertad de elección, que es libertad verdadera. En el Arte de vivir se incluyen todas las artes; se incluyen y catartizan" (Cobaleda et al, 2002, p. 129)

Nuestro ser interior nos contempla en lo personal esthético. Cuanto más nos sentimos contemplados por el ojo superlativo del Arte, más padecemos la descendencia provocadora del existir diario. La presión que ejerce el tirón ascensional hacia la verdadera vida para sacarnos de los marasmos existenciales que tiran hacia abajo. Esta batalla se libra en la intimidad de lo humano universal. La tirantez entre la verdadera libertad y la libertad verdadera se fragua a la espera de perfección o a la búsqueda de la mejor elección. Por este motivo al Arte de vivir aspiran todas las artes. La individuación artística nota la falta de la totalidad del Arte. Por este motivo "los estados de vida, que traman el vivir existencial, con cápsulas y categorías, productos del principio de identidad e individuación. La vida así entendida es sólo diferido existencial" (Cobaleda et al, 2002, p. 129) Claro está, nosotros podemos estar de muchas maneras: contentos, alegres, tristes, enfadados, cansados…, pero como estamos no somos. Estar no es ser. Hay una correspondencia necesaria aunque sea en sentido diferente. Yo puedo llorar por dentro y reír por fuera. Por la exterioridad nos identifican los demás, sin embargo es el fondo personal en el que nos señala para el todo. Si nos quedamos en las afueras del ser, en los diferentes estados, sólo conoceremos al individuo. Ahora si vamos a lo hondo del ser, al sentir profundo, sabremos de la persona. Esto es muy claro "no es lo mismo ser en plenitud, ser universo, universitarizarse, Arte de vivir, que 'estar en el mundo' que es destierro existencial. Abdicar nuestro ser en el estar, el bienser en bienestar" (Cobaleda et al, 2002,

p. 129) Lo facilidad artística, poética, tiene su correspondencia en la dificultad de plasmar el verdadero Arte. Si nos rendimos a lo sencillo perderemos lo complicado de la genialidad. Al final la correspondencia se realiza porque todo está integrado. "Para el Arte del vivir es completamente necesario el principio de integridad. Proceso de integridad, en quien todos los individuos cumplen su destino personal. Son integridad, viven integridad o, sencillamente, VIVEN. Son inmortalidad." (Cobaleda et al, 2002, p. 130) Siguiendo a Baudelaire, el impulso poemático integrador arbitra la correspondencia de lo sistemático. A su vez en la sistematicidad de lo artístico se produce la correspondencia de lo insistencial. De eso se puede traslucir, que la vida que nos vive, se nutre de las correspondencias, de las ligazones invisibles que forman todo el entramado de lo visible.

3.1.1.2. La metafísica de Swedenborg

Para este autor la teoría de las correspondencias es algo perteneciente a una especie de conciencia integral originaria. "Esa conciencia teórica se manifiesta en la referencia constante en su obra a la *ciencia de las correspondencias*. Antiguo saber metafísico-cosmológico inherente a la humanidad como tal pero perdido en el curso del progresivo alejamiento del hombre respecto de su raíz y centro espiritual originario" (Lameiro, p. 2) Lo considera el saber ancestral perteneciente al conjunto de los seres humanos, ligado sobre todo a un sentir espiritual que se ha ido perdiendo a lo largo del tiempo debido al progreso de la razón. Para lo mythico-esthético "el saber es inmersión y absorción cualificada por connaturalidad. Plenitud noética sin conceptos y sin entes. Luz totalizadora y embriagadora por intuición y por admiración, no por razón. Pléroma noético de claridad en el axioma. Saber siempre por integridad… de la luz" (Cobaleda et al, 2002, p. 398) De ahí que en él todo tenga su correspondencia. En la integridad todo corresponde a algo. Es como una gran urdimbre donde hay un conjunto de relaciones vinculadas a la luminosidad intuitiva de la persona. Podríamos decir que está relacionado con la vertiente espiritual del arte.

Podemos decir que "la noción más general que puede darse de la teoría de las correspondencias podría enunciarse diciendo que todo en el

orden natural y humano tiene una correspondencia con el orden espiritual. Y ésto es válido tanto para la naturaleza y la humanidad consideradas en su conjunto como para cada cosa natural y humana considerada en su realidad singular" (Lameiro, p. 2) De esta forma Swedenborg enuncia lo que para él es la única y verdadera correspondencia: lo espiritual y lo material están íntimamente vinculados. Esta conexión es algo que nos lleva a la contemplación de un mundo nuevo, en una especie de visión metafórica. Según Lameiro se puede afirmar lo siguiente:

> Así no sólo el cosmos y la humanidad encierran detrás de su apariencia visible un significado de carácter metafísico, sino que cada cosa, sea animal, planta, mineral o asunto humano, tiene un sentido interior y espiritual que coexiste con su realidad externa. Y la correspondencia entre ambos órdenes de realidad, el exterior o mundano y el interior o espiritual, se establece por una relación de analogía (Lameiro, p. 2)

Esta experiencia metafórica funciona en un mundo de contrarios vinculados. Pero la esthética siente que esto no deja de ser una experiencia romántica de racionalidad. Esta correspondencia está moviéndose en la dialéctica mental, pensada y elaborada a través de ideas. Es una especie de idealismo imaginario que dista de lo que es. Según Cobaleda et al. la anagogía se acercaría más que la analogía, por eso dice:

> La anagogía es vivencia originaria y significa conducción intensificada desde arriba, o desde el centro, en el sentido de ir asumiendo, por contemplación, lo que hay que llegar a ser, sin dejar de ser. Guía desde el punto de Luz (centro), desde el sujeto transcendente, sujeto-sujeto. Integridad de la luz. No significa relación por semejanza entre el Centro y el sujeto, sino comunión previa en el ser, el punto de luz que ve. El punto de luz quien ve. (Cobaleda et al, 2002, p. 117)

Queda meridianamente claro que no hay encadenamiento de semejanza, sino que la verdadera correspondencia se hace en lo previo, en lo intuitivo originario. Ese es el sentido pleno más allá de la dialéctica comparativa de contraposición que utiliza Swedenborg. Él parece que mira como se relacionan dos realidades distintas a través de una correspondencia lógica, cuando lo que hay es una analéctica de correspondencia intuitiva. Lameiro afirma que:

> De acuerdo a dicha ciencia los fenómenos y elementos naturales como el cielo y las nubes, el sol y la luna, los animales, las plantas y las flores; así como los símbolos humanos explícitamente reconocidos como tales, como los símbolos religiosos y poéticos; o bien las realidades cotidianas cuyo sentido interno habitualmente se desconoce, como el sueño, el alimento y las relaciones humanas; todo ello tiene su correspondiente significado espiritual. Una implicación importante de la teoría de las correspondencias es que desde su perspectiva el mundo deviene símbolo (Lameiro, p. 3)

El símbolo tiene una significación enormemente importante dentro de la teoría de las correspondencias. Desde el sentido esthético "es la abstracción de lo sensible concreto. Absoluto en el sentido de incesante. Suelto y libre por completo. Rialidad totalmente liberada. Es la idealización de la realidad digital. La simbolización es sinónimo de la dilución y de la calificación" (Cobaleda et al, 2002, p. 426). El símbolo da un aire nuevo a la cotidianidad de nuestra vida. En él se encuentran incluidos excluyéndose todos los signos. Es la órbita de lo mythico donde circulan incesantemente las correspondencias en continuo comunicar.

3.1.2. La teoría de la concomitancia

La concomitancia es la coincidencia deliberada o casual de dos o más factores en la producción de un efecto (D.E.L., 2021)

La teoría de la concomitancia es la simultaneidad que se da en la complementariedad de lo mythico-esthético. Es el sentir ontonoético del comunicar previo a los razonamientos ontológicos de las comunicaciones. El infinitivo 'comunicar' que se hace en nosotros, complementario de la conjugación de 'comunicaciones' que hacemos nosotros.

INFINITIVO DEL COMUNICAR / CONJUGACIÓN DE COMUNICACIONES

Las dos vertientes necesarias que sostienen la efectividad del universo comunicativo en todas sus derivaciones.

3.1.3. La teoría de los universales en tres de sus vertientes

3.1.3.1. El arquetipo universal de Jung

La teoría de Jung sostiene que "los arquetipos son residuos arcaicos de las vivencias de los antepasados, ... que habitan en el inconsciente colectivo de las personas en forma de experiencias y recuerdos ... y se manifiestan como un modo de ser" (Jung, 1988, p. 47-48)

La matriz mythico-esthética (conciencia de universalidad), pre-mental, incluye-excluyendo todos los arquetipos que subyacen en el inconsciente colectivo (universalismo consciente). Esa matriz pertenece a lo simbólico personal indiferenciado, de donde surge el simbolismo mental de los individuos diferenciados.

3.1.3.2. El universal psicológico

"El planteamiento de este estudio asume, sin ambigüedad, la universalidad de la psicología natural como una capacidad que permite comprender y actuar con los otros. Esta comprensión implica en el inicio del desarrollo usar las reglas que permiten actuar con los demás; permiten atender, pedir, obedecer, cooperar, actuar en función de los requerimientos del otro, y estas actuaciones e interacciones suponemos que son universales en toda la especie humana" (Quintanilla, L. & Sarriá, E. 2003, p. 318) En suma, la capacidad de comunicar universal que todos tenemos.

3.1.3.3. Los universales lingüísticos

La denominada estructura profunda de la lengua es universal. Subyace en todos los idiomas y es idéntica en su forma de actuar. "Este hecho se debe a que los verdaderos universales no son las estructuras, sino las rutas del cambio" (Bybee, J. 2004, p. 267), hacia la estructura superficial del lenguaje. Esas rutas son iguales en todos los tipos de habla.

4. CONCLUSIONES

De las aplicaciones metodológicas y de los resultados (aquí expuestos y de otros) se derivan a modo de conclusión una serie de principios que rigen el sustrato previo del mundo comunicativo.

4.1. Los principios theóricos del comunicar

El comunicar míthyco-esthético se asienta en los siguientes principios:

- Principio de identidad, basado en lo intuitivo del comunicar mythico-esthético.
- Principio de sincronicidad, basado en los contenidos arquetípicos pre-conscientes elaborados por Jung.
- Principio de integridad, basado en la complementariedad esthética, que incluye-excluyendo todas las contraposiciones racionales.
- Principio de ucronía, basado en supuestos posibles con sentido, pero no comprobables de forma experiencial.
- Principio de complementariedad, basado en los desarrollos acrosóficos de Antonio Machado, en su afán de armonizar la contrariedad racional.

5. REFERENCIAS

Bybee, J., 2004, ~ Los mecanismos de cambio como universales lingüísticos. Ricardo Maizal y Suana Gil (eds.), En torno a los universales Iingüísticos. Cambridge & Madrid: Cambridge University Press & Akal, 245-63.

Cobaleda, M., Labajos, F., Lozano, A., Muñoz, A., Pérez, M.C., Pérez, S., Terán, I. (2002) Inicial Nuclearidad de Esthética Originaria (Tercera Edición Revisada y Ampliada). Salamanca: Editorial Órbigo.

DECEL (2021). Etimologías de Chile. Recuperado de http://etimologías.dechile.net

García, C. (2007). Introducción a la mitología griega. Madrid: Alianza.

https://dle.rae.es/Diccionario de la lengua española

Jean-Luc. “Correspondencias”: un arte poético idealista. https://www.etudes-litteraires.com/baudelaire- correspondances.php

Jung, C. G. (1988): Arquetipos e inconsciente colectivo. Barcelona: PAIDOS IBERICA.

Lameiro, M., La teoría de las correspondencias en Swedenborg. https://www.swedenborg.es/sermones y artículos / la teoría de las correspondencias en Swedenborg

lopedevegaclasico.blogspot.com /2018/11/estetica-anestesia-sinestesia.html

Quintanilla, L., & Sarriá, E. (2003). Realismo, animismo y teoría de la mente: características culturales y universales del conocimiento mental. Estudios de Psicología, 24(3), 313-335.

MÓVIL, SITUADO Y LÚDICO. EL ESPACIO EN LA ESTÉTICA TECNOLÓGICA DE LA DÉCADA DE 2010

ALEJANDRO LOZANO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Proponemos combinar un trabajo de revisión con una labor de síntesis para explorar la estética del espacio en el contexto de la cultura digital actual. Para ello, nos basaremos en el análisis de un *corpus* producido a lo largo de la década de 2010 y que se compone de fuentes de investigación académica, prácticas artísticas y material textual y audiovisual heterogéneo. En primer lugar, y con el propósito de delimitar el marco conceptual de este análisis, desarrollaremos la idea de la cultura digital como una interfaz que emerge entre las décadas de 1980 y 1990 y que ha experimentado transformaciones en las décadas sucesivas. A continuación, mostraremos cómo durante los primeros años de los 2000 se lleva a cabo una valoración crítica de determinados excesos de confianza en la conocida como revolución digital. El resultado fue un hastío de posturas utópicas que anticipaba una moderación de las expectativas ante el desarrollo tecnológico y, como consecuencia, un cambio de sensibilidad. Tras esta toma de contacto exponemos en qué sentido, especialmente a partir de la década de 2010, la experiencia del espacio físico/digital es móvil, situada y lúdica.

2. LA CULTURA DIGITAL COMO INTERFAZ

2.1. Cibercultura a finales del siglo XX. Hitos representativos

El imaginario que envuelve nuestra experiencia cotidiana con las tecnologías digitales hunde sus raíces en las décadas de 1980 y 1990. Los estudiosos de la cultura digital coinciden en que la "cultura de los ordenadores", como diría Mark Dery (1998, p. 11) en términos generales, emerge a finales del siglo pasado en el ámbito estadounidense y es el resultado de la confluencia de diversos factores (Sánchez Perera y Andrada de Gregorio, 2013, p. 42)[29]. Aunque no es posible hacer aquí un inventario exhaustivo de los agentes implicados, es conveniente rescatar algunos episodios determinantes de aquellas décadas con la finalidad de ofrecer un marco contextual.

2.1.1. Tecnologías emergentes

Desde el punto de vista de la coyuntura tecnológica, en la década de 1980 tienen lugar hitos como la llegada del ordenador personal (PC) al mercado de masas estadounidense. Aunque componentes como los microprocesadores o las interfaces gráficas de usuario (GUI por sus siglas en inglés) se investigaron ya durante la década de 1970, Ceruzzi (2003, pp. 207-241) explica cómo estos elementos convergen años después en productos con éxito comercial como el Macintosh que Apple presentó en 1984[30]. El primer Mac contaba con una pantalla integrada en el cuerpo del ordenador, una interfaz basada en la metáfora gráfica del escritorio y un ratón que, junto con el teclado, permitía interactuar con menús, iconos, etc.

---

[29] Conviene señalar que la cibercultura no surge de la nada en torno a la década de 1980. Las ideas, creencias, prácticas y rituales en torno a los ordenadores domésticos que comenzaban a llegar al gran público en aquel momento son el fruto de una lenta sedimentación que tiene lugar a lo largo de las décadas de 1960 y 1970 (Turner, 2006; Streeter, 2011).

[30] Apple presentó este ordenador acompañado por un anuncio que se proyectó el 31 de diciembre de 1983 durante la temporada de la SuperBowl. El video, dirigido por Ridley Scott, es de hecho una declaración de intenciones estético-políticas: una heroína arroja un martillo contra una gran pantalla desde la que se transmite un discurso con claras alusiones orwellianas a decenas de espectadores zombificados. El eslogan, de hecho, hace de Apple una suerte de David contra el Goliath corporativo que representaba IBM, y afirma que con el Macintosh "1984 ya no será como '1984'".

Un año después, en 1985, se funda la *National Science Foundation Network* (NSFNET), una derivación de ARPANET[31] con propósito civil (concretamente científico y académico). La NSFNET supuso un paso firme a la hora de concebir una red de ordenadores abierta a un público más amplio con el propósito de compartir información y recursos.

Un último evento clave en este contexto fue el diseño del sistema World Wide Web (www) que Tim Berners-Lee y un grupo de colaboradores en el CERN finalizaron en 1989. Su iniciativa consistía en una estructura de organización de los contenidos que se servían en línea, lo que ayudaba a su localización y lectura al facilitar estándares de uso. Entre las tecnologías que se propusieron se encontraban lenguajes de marcado como el HTML (*Hyper Text Markup Language*), que se usaría para dotar de homogeneidad y coherencia a los recursos, y el navegador de Internet como interfaz de acceso a la información.

2.1.2. Arte y literatura

El artista chipriota Stelios Arcadiou, popularmente conocido como Stelarc, lleva desde la década de 1960 desarrollando *performances* que giran en torno a la idea de la obsolescencia del cuerpo humano (Smith, 2005). Stelarc toma como referencia planteamientos provenientes de ámbitos como la cibernética o el transhumanismo, y explora la posibilidad de valerse del progreso científico para llevar al organismo más allá de lo que lo permitirían sus limitaciones naturales. Su perspectiva, en este sentido, entronca con la filosofía del cíborg que esbozaron Manfred Clynes y Nathan Kline en un artículo de 1960 para la revista *Astronautics* (Clynes y Kline, 1960). En la práctica, los postulados de Stelarc se traducen en una concepción del cuerpo como material experimental de trabajo al que se le adhieren toda clase de tecnologías. Buena parte de sus actuaciones se concentran entre los 80

[31] ARPANET, conocida habitualmente como el primer vestigio de la Internet moderna, comenzó como un proyecto de la agencia norteamericana ARPA que se propuso conectar ordenadores con finalidad militar. Su desarrollo tuvo lugar a lo largo de las décadas de 1960 y 1970 e involucró la creación de protocolos de comunicación y metodologías de trabajo clave para comprender el funcionamiento actual de Internet, como los RFC (Ryan, 2010, p. 99).

y los 90. Uno de los dispositivos más llamativos durante estos años es su tercera mano[32], una réplica en formato máquina de su mano derecha que se acopla a ella desde del brazo. La prótesis funciona reaccionando a estímulos de los músculos del artista, de modo que durante la puesta en escena parece tener vida propia.

De forma paralela a algunas de las *performances* de Stelarc tiene lugar, en 1985, la exposición *Les Inmatériaux* en el centro Georges Pompidou de París. Está comisariada por Jean-François Lyotard, y puede considerarse una puesta en práctica de su pensamiento acerca de las sociedades de la información (Lyotard, 1984). Buena parte del catálogo de la exposición muestra obras que emplean recursos característicos de este contexto, como la luz artificial, la electrónica o la capacidad computacional de los ordenadores. Un año antes, en 1984, William Gibson había publicado *Neuromancer*, la carta de nacimiento de lo que se ha conocido como subcultura *cyberpunk* y en la que se gestan metáforas clave como el ciberespacio o la mitología en torno a los *hackers*. De los ciberpunkis dice Bruce Sterling, principal teórico del movimiento, que son los ídolos pop de la década junto con las estrellas del rock (Sterling, 1988: XIII). Sobre el *hacker*, y también en 1984 (verdadero *annusmirabilis* de la cibercultura), Steven Levy publica *Hackers. Heroes of the Computer Revolution*, que contribuye enormemente a consolidar el halo de romanticismo que aún hoy envuelve a dicha comunidad.

2.1.3. Producción audiovisual

Stelarc era uno de los pocos cíborg de carne y hueso, pero lo cierto es que las salas de cine estrenaron durante aquellos años incontables películas de ciencia ficción protagonizadas por criaturas de nuevo cuño: *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982), *Tron* (Steven Lisberger, 1982), *WarGames* (John Badham, 1983), *Videodrome* (David Cronenberg, 1983), *Terminator* (Tim Miller, 1984), *RoboCop* (Paul Verhoeven, 1987), *Cyborg* (Albert Pyun, 1989) o *Tetsuo: El Hombre de Hierro* (Shinya Tsukamoto, 1989). Año tras año, las pantallas proyec-

32 http://stelarc.org/?catID=20265

taban una presencia casi rutinaria de futuros en los que la humanidad convivía con inteligencias artificiales rebeldes y robots humanoides con capacidades sobrehumanas. Por otra parte, ni el robot humanoide ni la inteligencia artificial rebelde fueron un invento de la década de 1980. Sabemos que la ciencia ficción del siglo XX alberga precedentes notables, desde el robot Maria en *Metrópolis* (Fritz Lang, 1927) hasta HAL 9000 en *2001: Una odisea en el espacio* (Stanley Kubrick, 1968). Sin embargo, en los años 80 se produce una saturación de estas figuras en términos cuantitativos, tanto por la cantidad de producciones que giran en torno a ellas como por la acogida que tienen entre el público general. Son estos factores los que convierten a los híbridos en motivos centrales del imaginario tecnológico de finales del siglo pasado.

Estos hitos, entre otros, determinan la naturaleza de la cultura digital a finales del siglo XX y continúan, en cierto grado, ejerciendo su influjo en el momento presente. Como podemos comprobar, en este contenedor denominado "cultura digital" reina un caos compuesto por materiales heterogéneos como, por ejemplo, dispositivos domésticos, desarrollos tecnológicos a gran escala y textos de ficción. En este contexto, la cultura digital opera como una interfaz sugerente que media entre las expectativas de los usuarios y el complejo tecnológico con el que interactúan a diario en varios ámbitos de la vida cotidiana. David Bell emplea un ejemplo muy oportuno que ilustra esta idea: "Sentado en un ordenador, conectado a Internet, estamos constantemente alternando entre la sensación de estar escribiendo frente a la pantalla y el sueño inmaterial de surfear el ciberespacio como conciencias subidas a la red" (Bell, 2006, p. 2).

2.2. De la utopía digital a la gran modorra

El consenso acerca del estado de la cultura digital se diluye a medida que nos aproximamos al presente y termina adoptando, como no podía ser de otro modo, el formato de un *work in progress* que trata de tomar el pulso a las tendencias actuales. Entre las denominaciones que se están imponiendo con mayor fortuna se encuentra la de lo "post-digital", que apunta al cese de la fascinación ante las promesas siem-

pre postergadas de la revolución tecnológica (Berry y Dieter, 2015; Taffel, 2016). En este contexto se ha hablado incluso de "aburrimiento" ante todo lo digital (Davies, 2009). Sirvan, a modo de ejemplo, dos elocuentes botones de muestra de este cambio de sensibilidad. El primero tiene que ver con el sorprendente cambio de actitud de un futurólogo de Silicon Valley de la talla de Nicholas Negroponte, fundador del MIT Media Lab e impulsor de iniciativas como One Laptop Per Child[33]. En 1995, Negroponte publicó un libro titulado *Being Digital*. Allí afirmaba de la revolución digital que "su *ethos* y su poder de atracción son tan universales como la música rock" (Negroponte, 1995, p. 204). Tres años después, escribe para *Wired* una columna titulada *Beyond Digital* en la que afirma que "la revolución digital ha terminado" y que todo lo relacionado con el mundo de los ordenadores se ha convertido en algo aburrido y anodino (Negroponte, 1998). El segundo hecho llamativo es que, en ese mismo año, un considerable número de tecnólogos inician un movimiento tecnorrealista que persigue dejar atrás el debate entre apocalípticos e integrados para alcanzar posturas moderadas y normalizar el fenómeno de la transformación digital (Bennhaum et al., 1998).

Esta fatiga por lo digital recuerda a una conocida expresión de Hegel en sus *Lecciones de estética* de 1826. Allí, el filósofo suabo hablaba de la novela como una adecuación de la fantasía a cuestiones vulgares, como la conquista de la amada, que solo adquiere interés si se magnifican dificultades mundanas como la oposición de la familia. Señala Hegel que la novela se interrumpe cuando el héroe logra casarse, encuentra un trabajo rutinario, tiene hijos, etc. Sobreviene entonces "der großeKatzenjammer", la gran modorra (Hegel, 2006, págs. 359-361). Tal vez la gran novela de la aventura digital se haya terminado y estemos experimentando la gran modorra del circo tecnológico: cada producto es solo una iteración levemente mejorada del anterior y las redes sociales emergentes son remezclas de las que van quedando obsoletas. Lo digital es, sencillamente, una mercancía más que damos por sentada.

[33] https://www.onelaptopperchild.org

Independientemente de cuál sea la etiqueta que elijamos, lo cierto es que, en lo relativo a lo digital, el siglo XXI comienza marcado por una desafección motivada por la crisis de sus utopías (Molinuevo, 2006). La literatura especializada que se produce durante la primera década de los 2000 manifiesta un alejamiento de posiciones extremas. Así, cuando todavía se sufría la resaca del estallido de la burbuja de las empresas punto com, Alejandro Piscitelli hablaba de una Cibercultura 2.0. A propósito de ella escribía que "en lugar de pasar tan rápidamente de la euforia al pesimismo, tendríamos que tomarnos las cosas con un poco más de perspectiva y, sobre todo, de visión histórica. Ninguna tecnología cambió al mundo y menos todavía en cinco años" (Piscitelli, 2002, p. 180). También Andoni Alonso e Iñaki Arzoz, bajo el alias de Cibergolem, llevaron a cabo en 2005 un duro análisis de los efectos que había tenido la recepción acrítica de todo tipo de fuentes a la hora de tomarse en serio el desarrollo de las tecnologías digitales: "El *wishfulthinking* -el deseo fantasioso- sustituye a la racionalidad literaria. Y esta enfermedad de la mente literaria se extiende hasta algunos de los científicos serios, quienes comparten, secretamente, sus esperanzas" (Alonso y Arzoz, 2005, p. 33).

3. EL ESPACIO HÍBRIDO EN JUEGO

Si es cierto que ha habido una metamorfosis en nuestra relación de lo digital, ha de ser posible identificar consecuencias específicas. Los efectos de esta transformación se aprecian con facilidad en la experiencia del espacio. En este contexto, y siguiendo el planteamiento de Lefevbre (2013), el espacio no es un contenedor abstracto o pasivo, sino un entorno dinámico en el que confluyen factores materiales y procesos psicológicos. Se trata del escenario de la interacción social cotidiana, y es el tablero de juego en el que tiene lugar la disputa entre agentes con diferentes intereses económicos y políticos. El complejo tecnológico, como una de las principales fuerzas transformadoras de nuestro tiempo, juega un papel determinante en la configuración del espacio. Desde esta perspectiva, Martin Dodge y Rob Kitchin han propuesto el concepto de "transducción espacial" que acentúa el carácter mutante del entorno físico/digital actual (Dodge y Kitchin,

2011, págs. 65-80). El *software* modula nuestra interacción en numerosas situaciones de la vida, desde el cajero automático que reconoce correctamente el código de la tarjeta hasta la posibilidad de acceder a determinadas áreas de un aeropuerto para poder tomar un vuelo. Un fallo en la capa de código que mantiene el inventario un gran almacén, por ejemplo, convierte momentáneamente ese nodo de logística en un contenedor inactivo de objetos.

En este momento de la cultura digital nos encontramos todavía en un proceso de cartografía de su espacio, y la validez de toda conclusión que podamos arrojar al respecto es efímera. Sin embargo, durante la década de 2010 se han acumulado suficientes prácticas y teorías como para poder esbozar una serie de factores recurrentes. En este sentido puede afirmarse, con la debida cautela, que la estética del espacio digital actual es móvil, situada y lúdica.

3.1. Una experiencia móvil y situada

En un primer vistazo, la idea de un espacio móvil y situado parece paradójica, pero tiene sentido si atendemos a la coyuntura actual de las tecnologías digitales. El dispositivo de referencia ha dejado de ser el ordenador de escritorio, que ha cedido su lugar al smartphone y sus derivados. Con ello también ha tenido lugar la consolidación de las redes de Internet móvil, que a lo largo de sus diferentes generaciones (3G, 4G, 5G) ha permitido un consumo de contenidos tan eficiente como el que se puede tener en el hogar. El ámbito de los *Mobile Communication Studies* ha captado la relevancia del cambio cualitativo que supone la telefonía inteligente para la comunicación entre personas (Hjorth, Burgess y Richardson, 2012). La experiencia de lo digital ya no está anclada al lugar de la casa en el que se encuentre el ordenador. Desde este marco teórico se proponen conceptos sugerentes como "localidad en red" (Gordon y De Souza e Silva, 2011), "espacio híbrido" (De Souza e Silva et al., 2017) o "errante digital" (Hjorth y Pink, 2014). Todos ellos enfatizan la integración entre los tejidos físico y digital (Hind, 2019, p. 299). La imagen del PC como *portal* a Internet ha perdido fuerza (De Souza e Silva, 2006, p. 268).

En su lugar, ha ganado protagonismo la figura del *digital wayfarer* que se desplaza por la calle distribuyendo su atención entre la pantalla del smartphone y el entorno que le rodea. Por esta razón cabe hablar de una experiencia del espacio móvil y situada. Es móvil porque ya no se encuentra materialmente vinculada a ningún lugar concreto. Al mismo tiempo, es situada porque no abandonamos nuestro cuerpo para vagar por el ciberespacio enchufados a terminales de datos, como sucedía en *Matrix*[34].

La imbricación entre lo físico y lo digital se ha hecho eco en el terreno de la práctica artística. La New Aesthetic, promovida especialmente por James Bridle (2012) supuso a comienzos de la década de 2010 una propuesta para explorar las implicaciones de este fenómeno. Sus imágenes ponen de manifiesto el rostro mestizo del espacio contemporáneo, que se caracteriza por una profusión de bits en el mundo de los átomos[35]. Para ello emplean técnicas que recuerdan al *collage* tradicional, superponiendo recortes de unas capturas con otras y, en general, combinando varias imágenes digitales o realizando comparativas entre ellas mediante series. Como práctica concreta, *Avatar Machine*, de Marc Owens (2011), explora lo que el artista llama "vida real en tercera persona", ya que la persona que se vemos en el video no ve a través de sus ojos, sino mediante un casco acoplado a su espalda que transmite en *streaming* lo que registra la lente[36]. También es una propuesta muy sugerente la que Keiichi Matsuda elabora para *Hyper-*

---

[34] La imagen de la toma de datos corporal es un icono clásico del imaginario *cyberpunk*, que es el caldo de cultivo de la cibercultura *mainstream* de los años 80 y 90. Se encuentra ya en *Neuromancer* y no abandonará la ficción ciberpunki hasta la actualidad. En el momento de redacción de este texto, su última aparición notoria fue en el videojuego *Cyberpunk: 2077* (CD Projekt RED, 2020). Se ha explorado cómo este tópico, junto con otros tipos de invasión visible de la tecnología en la piel, plantean una estética del cuerpo como carne desechable que se puede mutilar y explotar a voluntad para una experiencia mental plena en el mundo digital (Weinrichter, 2002).

[35] Se puede encontrar un elenco de estas piezas en un Tumblr que mantiene James Bridle: http://new-aesthetic.tumblr.com

[36] Un trabajo muy similar al de Marc Owens es el *Top ShotHelmet* que Julius Von Bismarck presentó entre 2006 y 2007. En este caso, la imagen se captaba a través de una especie de casco-globo que se encontraba a una distancia considerable por encima de la cabeza del portador. El artista también aludía aquí a una determinada estética tecnológica, ya que el plano cenital recordaba a la perspectiva de videojuegos como los primeros *Grand Theft Auto*.

Reality (2016), que experimenta con llevar al límite las consecuencias de una asimilación acrítica del caudal de información que recibimos a través de nuestros dispositivos. Lo que Matsuda nos muestra en este caso es la vida en primera persona de alguien que vive en una aparente distopía informativa: su campo de visión está saturado por infinitud de *banners* y sistemas de puntuación, de forma que algo tan elemental como moverse por la calle se convierte en una tarea difícil y estresante. Se trata, en este sentido, de una mirada que advierte de posibles excesos en la implantación de tecnologías de Realidad Aumentada.

Una crítica especialmente importante al fenómeno de la hibridación entre lo físico y lo digital es la de Tabita Rezaire en *Deep Down Tidal* (2017). Esta pieza de *net. art* se centra en el problema de lo que la artista denomina "colonialismo electrónico", y recuerda que la metáfora de la nube sobre la que se basan la mayoría de los servicios online actuales se encuentra, en realidad, en el subsuelo marino. El tráfico de datos tiene un coste energético y económico que permanece oculto a la opinión pública y acentúa las relaciones de desigualdad y dominio entre las sociedades desarrolladas y las que se ven privadas de recursos. Rezaire nos recuerda la importancia de recordar en todo momento las determinaciones materiales de un complejo tecnológico que, en ocasiones, parece flotar sobre nuestras cabezas.

3.2. El factor lúdico

Si bien la idea de un espacio móvil y situado puede generar perplejidad a primera vista, el ingrediente lúdico que impregna la experiencia en este entorno físico/digital es indiscutible. A comienzos de la década de 2010, la gamificación se convierte en una tendencia que genera interés tanto en el ámbito académico como en su aplicación a todo tipo de mercados[37]. Al mismo tiempo, desde el marco teórico de los

[37] Entre los episodios que determinaron este despegue de la gamificación se encuentra una famosa charla TED titulada "Gaming can make a betterworld" que impartió Jane McGonigal en 2011. Otro elemento clave fue la publicación de libros como *GamificationBy Design* (2011) o *TheGamificationRevolution* (2013), ambos firmados por Gabe Zicherman (el primero junto con Christopher Cunningham), también protagonista de otra famosa charla de 2011 TED titulada "How gamesmakekidssmarter". Estos episodios promovieron un interés por las mecánicas de los juegos en entornos corporativos y de consultoría.

Game Studies se apunta hacia una ludificación de la cultura y de un giro lúdico (Stenros et al., 2007; Frissen et al., 2015). Es ya conocido el "manifiesto por un siglo lúdico" de Eric Zimmerman (2014), uno de los principales defensores de la necesidad de una alfabetización lúdica (Zimmerman, 2009). La atención ya no se dirige solamente a la actividad que tiene lugar en una situación de ocio estricto (como podría serlo una partida al parchís), sino que se explora la *playfulness* de manera amplia, entendida como ese *mood* desinteresado y al mismo tiempo disruptivo que puede surgir tanto en el ocio como en contextos no lúdicos (Sicart, 2014)[38].

La aplicación de este enfoque ha sido especialmente fructífera en el terreno de la movilización ciudadana, que, durante los últimos años, ha girado en torno a dinámicas que costaba conceptualizar correctamente con un aparato teórico que no tuviese en consideración el factor lúdico. Cuando el estallido social provocado por la Gran Recesión de 2008 estaba en su apogeo, Manuel Castells enfatizó la importancia de emociones como el miedo y la esperanza como motores iniciales de las movilizaciones que tenían lugar a lo largo del globo (Castells, 2012). En los años siguientes, al trabajo sobre la base de ese enfoque emocional se ha sumado una mirada más atenta a actividades aparentemente improductivas desde el punto de vista de la protesta ciudadana, como conciertos, disfraces o eventos festivos que se comparten fácilmente en las redes sociales (Deuze y Ems, 2019, p. 373). El componente lúdico que, como indican Larissa Hjorth e Ingrid Richardson, forma parte del ambiente (Hjorth y Richardson, 2020), tiene relevancia precisamente por su carácter transformador. La idea de una "ciudadanía lúdica" está sirviendo de base para articular una opción diferente al modelo de modernización urbana de las *Smart cities* (Lozano, 2018). Frente a una estrategia diseñada desde arriba únicamente por la administración y el sector privado, y que deja al ciudadano como mero proveedor de datos, se plantean ideas como la introducción de "in-

[38] La idea de que hay un componente lúdico en el sustrato de la cultura no es nueva. Es posible hallar elementos de ocio en toda faceta de la vida humana desde hace miles de años (Escribano, 2020, págs. 17-61). Ya la advirtió Friedrich Schiller a finales del siglo XVIII en sus *Cartas sobre la educación estética de la humanidad* de 1793, y Huizinga la comentó extensamente en *Homo Ludens*, su trabajo pionero de 1938.

eficacias significativas" (Gordon y Walter, 2019). Este concepto apunta al hecho de que un modelo de eficiencia urbana como el de la *Smart city* es necesario para mejorar servicios básicos como la sanidad o el transporte, pero no es incompatible con dinámicas que empleen, por ejemplo, la participación ciudadana para sugerir trayectos con alguna peculiaridad distinta a llevar al destino en el menor tiempo posible.

Reconocer abiertamente la importancia de este elemento lúdico para comprender las dinámicas de la cultura digital actual no exime de proceder con cautela, ya que corremos el riesgo de ser deslumbrados por la potencia de la *playfulness*. Puede parecer un ejemplo trivial, pero la distribución desigual de Poképaradas en *Pokémon Go* (Niantic, 2016) genera una cartografía urbana que condiciona la percepción de los diferentes barrios[39]. No podemos olvidar la dimensión política que forma parte de todo proceso tecnológico (Winner, 1987). En este sentido, son importantes las advertencias de autores como PJ Rey, que explora cómo el capitalismo, en su actual dimensión afectiva, está llevando a cabo una explotación sistemática del tiempo de ocio y la diversión (PJ Rey, 2014); Mathias Fuchs, que interpreta la gamificación como "ideología del siglo XXI" (Fuchs, 2014), y Flavio Escribano, que ha acuñado el concepto de "ludictadura" para señalar lo que sucede cuando los procesos lúdicos se emplean para acentuar dinámicas de explotación y precariedad laboral (Escribano, 2013). De manera más radical, Ian Bogost afirma que la gamificación es, literalmente, *bullshit* (sic). El alcance de la dura crítica de Bogost pretende desenmascarar la gamificación como una estrategia de *management* de consultoría. Su relación con el diseño de juegos sería accidental e interesada, ya que extraería de ellos únicamente aquellos elementos que tuvieran un mayor impacto en el control de la conducta (Bogost, 2014). En última instancia, puede suceder que nos tomemos tan en

[39] En Pokémon Go, las poképaradas son puntos geolocalizados que proveen al jugador de objetos si las activa cuando se encuentra cerca de ellas. Los usuarios que alcanzan un nivel alto en el juego pueden solicitar a la compañía la creación de nuevas poképaradas, pero se trata de un proceso lento y sin garantías. Larissa Hjorth e Ingrid Richardson han comentado por extenso las implicaciones sociales de este fenómeno (Hjorth y Richardson, 2020, págs. 64-68).

serio inculcar el juego en nuestras vidas que, como señala Bart Simon (2017), seamos incapaces de dejar espacios para que fluya la diversión.

4. CONCLUSIONES

La idea de una estética del espacio tecnificado móvil, situada y lúdica contrasta con el imaginario de la cibercultura de las décadas de 1980 y 1990. En el "mundo digital" de finales del siglo XX, el ciberespacio sugería promesas de aventura y éxito en un nuevo El Dorado inexplorado. El análisis de Iñaki Alonso y Andoni Arzoz que hemos mencionado anteriormente estaba en lo correcto: la cibercultura originaria, con sus excesos terminológicos y falta de sentido crítico, operaba como una interfaz que envolvía el fenómeno tecnológico en un atractivo halo de generalidades. Cuando Hans Moravec planteaba la viabilidad de almacenar nuestra conciencia en componentes electrónicos (Moravec, 2013, p. 179), era difícil saber si hablaba de una posibilidad real o se trataba solo de una especulación entretenida. En una entrevista de 1988 con Larry McCaffery, William Gibson expresó con gran claridad la sensibilidad romántica de la cultura digital de la época. Allí afirmó:

> "Hasta que no pude permitirme un ordenador propio no supe que había un disco duro dentro, esa cosita que da vueltas. Esperaba algo exótico y lo que obtuve fue una maquinaria de estilo victoriano que hacía ruido como un viejo tocadiscos. Ese sonido le quitó parte del misticismo; hizo a los ordenadores menos sexys. Mi ignorancia me permitió romantizarlos" (McCaffery, 1988).

Leídos hoy, los artículos *naifs* de revistas como la *Wired* de mediados de los 90 son, ante todo, piezas de ciencia ficción *retro*. Sin embargo, tal y como ha estudiado Thomas Streeter (2011), las narrativas tecnorrománticas (Coyne, 1999) coadyuvaron significativamente al impacto socioeconómico de la (en aquel entonces) incipiente revolución digital. Conviene recordar que el *hacker*, aventurero intrépido que sorteaba las contramedidas letales de los grandes bancos de datos corporativos, compartía aura con el emprendedor de garaje que lograba el éxito en la jungla de Silicon Valley. Ambos eran individuos sin miedo al peligro que marcaban la diferencia motivados por su entusiasmo. En

palabras de Steve Jobs, uno de los *yuppies* más populares, se trataba de "to put a dent in the universe".

A pesar de estar pasando la resaca de la utopía digital, algunas dificultades que surgían en aquel horizonte permanecen en la actualidad. Los escenarios distópicos de la ciencia ficción *cyberpunk* han perdido en hipérbole, pero han ganado en verosimilitud. Es complicado pensar en un escenario como el de *Matrix*, en el que máquina independizada cultiva a los humanos para alimentarse de ellos. Si embargo, aunque la idea de una inteligencia artificial rebelde que se vuelve contra la humanidad se haya convertido en un cliché nostálgico, lo cierto es que convivimos en la actualidad con enjambres de bots y perfiles manipulados que inciden en la opinión pública y movilizan la discusión política. La cuestión no es ya ser cautivos de la tecnología, sino dejarnos cautivar en exceso por la magia del algoritmo y su administración de las relaciones sociales. Este es el problema que recuerda un popular episodio de la serie *Black Mirror* titulado "Nosedive" (2016) en el que se instaura un sistema de puntuación para valorar la conducta social.

Si nos centramos en la cuestión del espacio y en el juego de fuerzas entre los agentes que articulan su tejido, es evidente que persiste el desconocimiento generalizado de las condiciones materiales que posibilitan el funcionamiento de tópicos como la nube, la ciudad inteligente o la Internet de las cosas. Se ignora, por poner un sencillo ejemplo, que el intercambio de correo electrónico o de mensajería instantánea también tiene una huella de carbono considerable. Al fin y al cabo, el manejo del tráfico de datos lo llevan a cabo almacenes de servidores que consumen electricidad para mantenerse operativos. Los recursos para utilizar Internet o dispositivos móviles son desiguales, y en buena medida la estética explorada en este análisis tiene lugar únicamente en una pequeña fracción de regiones desarrolladas. Sería deseable que, si la década de 2010 ha supuesto un retorno del delirio festivo del ciberespacio, la de 2020 contribuyese a poner de relieve la dimensión material, limitada y desigualmente distribuida, del espacio físico/digital.

5. REFERENCIAS

Alonso, I., y Arzoz, A. (2005). *La quinta columna digital. Antitratado comunal de hiperpolítica*. Gedisa.

Bell, D. (2006). *Cybercultures. Critical Concepts in Media and Cultural Studies (vol 1)*. Routledge.

Bennhaum, D., Biggs, B. S., Borsook, P., Bowe, M., Garfinkel, S., Johnson, S., Rushkoff, D., Shapiro, A., Shenk, D., Silberman, S., Stahlman, M., y Syman, S. (1998). *Technorealism. Technorealism*. http://www.technorealism.org/faq.html

Berry, D., y Dieter, M. (Eds.). (2015). *Postdigital Aesthetics: Art, Computation And Design*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137437204

Bogost, I. (2014). Why Gamification is Bullshit. En S. Deterdingy S. Walz (Eds.), *The Gameful World. Approaches, Issues, Applications* (pp. 65-79). The MIT Press.

Bridle, J. (2012). #sxaesthetic. Booktwo.org. http://booktwo.org/notebook/sxaesthetic/

Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Alianza.

Ceruzzi, P. (2003). *A History of Modern Computing*. The MIT Press.

Clynes, M. E., y Kline, N. S. (1960). Cyborgs and space. Astronautics. http://cyberneticzoo.com/wp-content/uploads/2012/01/cyborgs-Astronautics-sep1960.pdf

Coyne, R. (1999). *Technoromanticism: Digital Narrative, Holism, and the Romance of the Real*. The MIT Press.

Davies, R. (2009). Meet the new schtick. *Russell Davies Blog*. https://russelldavies.typepad.com/planning/2009/01/meet-the-new-schtick.html

De Souza e Silva, A. (2006). From Cyber to Hybrid Mobile Technologies as Interfaces of Hybrid Spaces. *Space and Culture*, 9 (3), 261-278. https://doi.org/10.1177/1206331206289022

De Souza e Silva, A., y Sheller, M. (Eds.). (2015). *Mobility and Locative Media: Mobile Communication in Hybrid Spaces*. Routledge.

Dery, M. (1998). Velocidad de escape. La cibercultura del fin del siglo. Siruela.

Deuze, M., yEms, L. (2019). Dissent at a distance. En René Glas, S. Lammes, M. de Lange, J. Raessens, y I. de Vries (Eds.), *The Playful Citizen* (pp. 370-386). Amsterdam University Press. https://www.jstor.org/stable/j.ctvcmxpds.24

Dodge, M., yKitchin, R. (2011). *Code/Space: Software and Everyday Life*. The MIT Press.

Escribano, F. (2013). Gamificación versus ludictadura. *Obra Digital. Revista de Comunicación*, 5, 58-72. https://doi.org/10.25029/od.2013.22.5

Escribano, F. (2020). *Homo Alien. Videojuego y Gamificación para el Próximo Hacking Cognitivo*. Héroes de Papel.

Frissen, V., Lammes, S., De Lange, M., De Mul, J., yRaessens, J. (Eds.). (2015). *Playful Identities: The Ludification of Digital Media Cultures*. Amsterdam University Press.

Fuchs, M. (2014). Gamification as 21st Century Ideology. *Journal of Gaming y Virtual Worlds,* 6 (2), 143-157. https://doi.org/10.1386/jgvw.6.2.143_1

Glas, R., Lammes, S., Lange, M., Raessens, J., y Vries, I. (Eds.). (2019). *The Playful Citizen. Civic Engagement in a Mediatized Culture*. Amsterdam University Press.

Gordon, E., y De Souza e Silva, A. (2011). *Net Locality: Why Location Matters in a Networked World*. Wiley-Blackwell.

Gordon, Eric, y Walter, S. (2019). Meaningful inefficiencies: Resisting the logic of technological efficiency in the design of civic systems. En René Glas, S. Lammes, M. de Lange, J. Raessens, y I. de Vries (Eds.), *The Playful Citizen* Vol. 1, (pp. 310-334). Amsterdam University Press. https://www.jstor.org/stable/j.ctvcmxpds.21

Hegel, G. F. W. (2006). *Filosofía del Arte o Estética*. Abada.

Hind, S. (2019). Playing with politics: Memory, orientation, and tactility. En R. Glas, S. Lammes, M. de Lange, J. Raessens, y I. de Vries (Eds.), *The Playful Citizen. Civic Engagement in a Mediatized Culture* (pp. 291-309). Amsterdam University Press; JSTOR. http://www.jstor.org/stable/j.ctvcmxpds.20

Hjorth, L., Burgess, J., y Richardson, I. (Eds.). (2012). *Studying Mobile Media: Cultural Technologies, Mobile Communication, and the iPhone*. Routledge.

Hjorth, L., y Pink, S. (2014). New visualities and the digital wayfarer: Reconceptualizing camera phone photography and locative media. *Mobile Media y Communication*, 2(1), 40-57. https://doi.org/10.1177/2050157913505257

Hjorth, L., y Richardson, I. (2020). *Ambient Play*. The MIT Press [ePub].

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capital Swing.

Lozano, A. (2018). Reimaginando la ciudad. Notas para situar en contexto las estéticas tecnológicas ciudadanas en el marco de las transformaciones urbanas. *Teknokultura*, 15(2), 399-413. https://doi.org/10.5209/TEKN.59158

Lyotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester University Press.

McCaffery, L. (1988). *An Interview with William Gibson. The Cyberpunk Project*. http://project.cyberpunk.ru/idb/gibson_interview.html

Molinuevo, J. L. (2006). *La vida en tiempo real. La crisis de las utopías digitales*. Biblioteca Nueva.

Moravec, H. (2013). Pigs in Cyberspace. En M. More y N. Vita-More (Eds.), *The Transhumanist Reader* (pp. 177-182). Wiley-Blackwell.

Piscitelli, A. (2002). *Cibercultura 2.0. En la era de las máquinas inteligentes*. Paidós.

PJ Rey. (2014). Gamification and Post-Fordist Capitalism. En S. Deterding y S. Walz (Eds.), *The Gameful World. Approaches, Issues, Applications* (pp. 277-295). The MIT Press.

Ryan, J. (2010). *A History of the Internet and the Digital Future*. Reaktion Books.

Sánchez Perera, P., y Andrada de Gregorio, G. (2013). Dispositivos, prótesis y artefactos de la subjetividad cíborg. *Revista de Estudios de Juventud*, 102, 41-54.

Sicart, M. (2014). *Play Matters*. The MIT Press.

Simon, B. (2017). Unserious. *Games and Culture*, 12(6), 605-618. https://doi.org/10.1177/1555412016666366

Smith, M., y Gibson, W. (Eds.). (2005). *Stelarc. The Monograph*. The MIT Press.

Stenros, J., Montola, M., y Mäyrä, F. (2007). *Pervasive Games in Ludic Society. Proceedings of the 2007 Conference on Future Play*, 30-37. https://doi.org/10.1145/1328202.1328209

Sterling, B. (Ed.). (1988). Mirrorshades. The Cyberpunk Anthology. Ace.

Streeter, T. (2011). *The Net Effect: Romanticism, Capitalism, and the Internet*. New York University Press.

Taffel, S. (2016). Perspectives on the postdigital: Beyond rhetorics of progress and novelty. *Convergence*, 22(3), 324-338. https://doi.org/10.1177/1354856514567827

Turner, F. (2006). *From Counter culture to Cyberculture: Stewart Brand, the Whole Earth Network, and the Rise of Digital Utopianism*. University of Chicago Press.

Weinrichter, A. (2002). Body-Art, Body-Apart. Nuevas imágenes del viejo cuerpo. En A. J. Navarro (Ed.), *La nueva carne. Una estética perversa del cuerpo* (pp. 199-213). Valdemar.

Zimmerman, E. (2014). Manifesto for a Ludic Century. En S. Walz y S. Deterding (Eds.), *The Gameful World. Approaches, Issues, Applications* (pp. 19-22). The MIT Press.

EL IMPACTO MEDIAMBIENTAL DE LA HIPERPROSUMICIÓN. LA AUTOTELIA DE LAS REDES SOCIALES

JOSÉ ANTONIO MARÍN–CASANOVA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La revolución del prosumidor, último exponente de la revolución digital, que convierte a las TIC en el tema de nuestro tiempo (Marín-Casanova, 2009; 2016; 2018a), culmina el actual proceso de conversión de los medios de comunicación en *fines*en sí mismos. La deshumanización de la tecnología de los *media*, en el doble sentido del genitivo, es decir, tanto unos *media* deshumanizados (sentido objetivo) como unos *media* deshumanizadores (sentido subjetivo), es la culminación de la tendencia general de la tecnología postindustrial a transformarse en progresión geométrica los medios en fines. A diferencia de los tiempos industriales, en los que el hombre, educado en el Humanismo, podía reivindicar su subjetividad y afirmar su autonomía mediante el dominio de la instrumentación tecnológica, hoy, en la época postindustrial, el medio técnico ha crecido gigantescamente hasta autonomizarse convirtiéndose en un fin en símismo, cada vez más autotélico.

Nuestro mundo y nosotros mismos, ya desde una perspectiva "biológica", sólo somos sostenibles gracias a la tecnología: un apagón tecnológico total implicaría automáticamente la absoluta involución y seguramente la extinción natural de nuestra especie, ya que, sin la ayuda del artificio, la naturaleza no puede sostener una población de ocho mil millones. Sin tecnología, la vida humana, y máxime la contemporánea, es inconcebible e imposible. También, empero, desde una

perspectiva “biográfica”. Más del 70% de la masa humana tiene un *smartphone*, puesto que hay más de cinco mil millones de dispositivos móviles. Son más laspersonas con teléfonos móviles que con acceso doméstico a electricidad o agua corriente. Un colapso de las tecnologías mediáticas haría irreconocible la vida social actual, escrito sea sin la más mínima hipérbole.

Por ello, la tecnología y especialmente los medios de masas se han convertido en un fin en sí mismo, no porque las llamadas hasta hace poco “nuevas tecnologías” tengan una determinada finalidad, sino porque exponencialmente todas las cosas que el ser humano se propone, sus objetivos y metas, no parecen poderse alcanzar sin el concurso de la mediación tecnológica. De tal manera es así que en el siglo XXI los medios tecnológicos, y significativamente los medios de comunicación, y aún más significativamente los medios sociales o redes,no se presentan tanto como resultado de la experiencia cuanto como su factor: no es la experiencia la que, reiterada, hace posibleslos *media*, en general, y las redes sociales, en particular, sino al revés: los *media*, en general, y las redes sociales, en particular, se reiteran como aquel horizonte en el que se abre cualquier otro horizonte de experiencia[40].

[40] Hoy las TIC son condición última de toda experiencia, de modo que ya no hay un Hombre sujeto de la historia, sino que más bien la misma técnica, emancipada de la condición de mero instrumento, dispone de la naturaleza como su fondo y del hombre como su funcionario. Y esto obliga (interpretando con libertad el esquema de Galimberti, 2009) a cambiar la visión de los escenarios históricos del humanismo moderno. La razón ya no es el orden inmutable del cosmos, sino que ha pasado a ser instrumento, procedimiento instrumental que garantiza el cálculo más económico entre los medios disponibles y los objetivos perseguidos. La verdad ya no es conformidad con el orden del cosmos o con la orden de Dios, ahora es eficacia operativa. La ideología, cuya fuerza reposaba en la inmutabilidad de su cuerpo doctrinal, no ha soportado la reducción de las ideas a hipótesis de trabajo. La política ya casi no asigna a las técnicas su finalidad, sino que cada vez más va sucediendo al revés, pues ya apenas puede controlar el desarrollo técnico, ni mucho menos enderezarlo. La ética va rindiendo su imperativo ante el imperativo de la técnica, que en su forma más categórica nos dice que todo lo que se puede hacer se debe hacer. La naturaleza ve invertida su relación con la técnica, pues si la naturaleza era el límite vertical que la técnica no podía traspasar, hoy lo natural es crecientemente prótesis de lo artificial. La historia alcanza su fin, no por cumplimiento granado, sino por disolución: las TIC disuelven la historia en el fluir insignificante del tiempo donde ya no hay progreso sino desarrollo. Esta modificación de los escenarios históricos, que es integrante del *Faktum* de nuestro tiempo, que se presenta, antes que como opción, como obligación, comporta a su vez la revisión de su categorización humanista tradicional. Las TIC con su absolutismo, en el sentido etimológico de la palabra, terminan descen-

El máximo exponente de la mediación tecnológica de la experiencia actual es, en efecto, los medios de comunicación de masas y, más concretamente, los *social media* o redes sociales. Los *mass media* están modificando nuestra forma de hacer experiencia, ya que no nos comunican genuinamente con el mundo, tal y como se ha creído a lo largo de los siglos que era la comunicación entre humano y mundo, sino con su representación, la representación mediática del mundo. En el siglo XXI (Harari, 2018), el contacto con el mundo social, la información que en él se produce y consume, "prosume", no es directa e inmediata, sino que viene mediada por, como su propio nombre indica, los medios sociales, las redes que, al codificar nuestra experiencia civil, no sólo interpretan lo que sucede, sino que, a través de su inevitable, por inherente, efecto código inducen nuestros juicios sobre lo que sucede y, más aún, nuestra propia conducta social, los mismos sucesos, y ello hasta el punto de que tienden a dejar de ser medios de información para, en su lugar, convertirse en fines, fines cuyos medios son los individuos prosumidores de esta comunicación tautológica, participando en el oxímoron del monólogo colectivo, donde el sujeto es la comunicación misma. Por eso la actual inversión de la relación medios/fines (Molinuevo, 2004; Galimberti, 2009; Serna, 2017; 2018; Marín-Casanova, 2018b), que nos obliga a redefinir los escenarios y las categorías humanistas, nos obliga también a repensar los medios por excelencia, los *mass media*. Y especialmente los actuales medios de comunicación, por excelencia, los *social media*, los cuales han generado un entorno que constituye, por antonomasia, el hábitat hodierno de la especie. Las redes sociales de hiperprosumición integran el nuevo "*media* ambiente" de la sociedad humana. He ahí el tema de nuestro tiempo.

---

trando la noción de *individuo*, del que queda la mera *respuesta funcional* a la exigencia del aparato, la de *identidad*, que se resuelve en *funcionalidad*,la de *libertad*, que no se entiende en términos personales, sino de *competencias*, y la de *alma*, que, hecha coextensiva al mundo, suprimidas las distinciones entre interioridad y exterioridad, entre profundidad y superficie, entre actividad y pasividad,queda*desalmada*.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Se ha utilizado un enfoque metodológico *cualitativo*, para *ensayar* una reflexión sobre el fenómeno de la hiperprosumición social-mediática como el tema de nuestro tiempo. El ensayo consiste en una suerte de respuesta,elaborada desde un punto de vista filosófico-hermenéutico[41], a la pregunta acerca de si las redes sociales pueden ser consideradas un fin en sí mismo.

3. RESULTADOS

Toda comunicación es una suerte de proceso de búsqueda de equilibrio experiencial, lo cual exige lógicamente que tanto sujeto emisor como sujeto receptor partan de experiencias distintas, de diferentes niveles experienciales. Así sucedía indefectiblemente en los tiempos pretecnológicos: la persona que hablaba decía alguna cosa que ignoraba aún la personaque escuchaba, el sujeto emisor hacía partícipe al sujeto receptor de su experiencia, se la participaba, la compartía, se la ponía en comunicación. Cabe preguntarse si eso sucede en la actualidad, cuando en el universo neotecnológico de la "conversación pública de masas" (Guerchunoff, 2019), en el que siempre estamos "comunicando", la conexión parece darse en detrimento de la conversación (Turkle, 2016).

Quienes quiera que otrora habitaran el mundo pretecnológico tenían experiencias diferentes de su universo *inmediato*, hacían experiencia del mundo, *de un mismo mundo*, pero*de distinta forma*, mientras que quienesquieraque ahora habitan el multiverso *mediático* hacen experiencia *de distintos mundos*, pero*de la misma forma*. En la era delos prosumidores, cuando se pluralizan los mundos experienciables, la experiencia parece presentar una idéntica forma universal. Las *ilimitadas* experiencias de hiperprosumición se dan en formatos estandarizados, en moldes "normales". Y *limitados*: el horizonte de los *hipermedia* es el límite experiencial de los hiperprosumidores. El reto que

[41] A tal efecto retomamos el desarrollo de lo planteado, en general, en Marín-Casanova (2019), pero con el foco puesto,en particular, en los *social media*.

se presenta, cuando toda experiencia es mediada, en medios donde las tecnologías de mediación están siempre cambiando, es explorar y transformar los canales de mediación.

Esa identidad formal si no es un dato de hecho, lo será, pues tendencialmente —nunca mejor dicho— es así (es ingrediente ontológico, un constituyente, del universo multimedia). Y en este sentido, nos encontramos con la paradoja de que los infinitos mundos dados por los *mass* y los *social media* son cada vez más formalmente el "mismo" mundo. El mundo resulta un prosumo bastante prefigurado: el mismo mundo para todo el mundo. Y cuando el mundo tiende a ser idéntico, idéntica tiende a ser la experiencia del mundo, idénticas son las palabras para describirlo. Y cuando a la base de la comunicación no hay una experiencia diversa del mundo, la comunicación se vuelve, si no imposible—valga el maximalismo—, sí bastante superflua y superficial: es el hablar por hablar[42], la comunicación *como si* fuera un monólogo colectivo *mediambiental*.

De ahí el llamativo y característico fenómeno de morir de éxito que, a la larga, se registra en la hipercomunicación: los medios de comunicación y las redes sociales, en el límite, tienden paradójicamente a estrangular la comunicación, a abolirla. Cuando los medios de comunicación devienen en autotélica hiperprosumición, terminan provocando la contrafinalidad de transformarse atmosféricamente en medios de incomunicación, en basura para la "semiótica ambiental". En ese potencialdesperdicio semiológico de la comunicación estriba su formidable impacto *mediambiental*.

[42] Lipovetsky (1983) caracteriza así la actual sociedad de la información, obsesionada por la comunicación, hasta el punto de primar el acto de la comunicación sobre lo comunicado, lo que pone de manifiesto una considerable indiferencia por lo comunicado, pues en el fondo no hay nada que comunicar. Es el comunicar por comunicar, cuya única lógica no es otra que la del vacío.

4. DISCUSIÓN

La llamada ahora "sociedad de la comunicación generalizada", nombre actual de la moderna sociedad de masas, pese a la enorme cantidad de voces difundida en el éter o precisamente por eso, por conformar una *macropolifonía*, en la que quien consume comunicación es, a su vez,productor de comunicación, es *prosumidor de comunicación*, da ciertamente la impresión de hablar consigo misma como si fuera un único sujeto de conversación, una gigantesca monodia. La fantástica "democratización" de la información operada por los medios sociales, al hacer homogéneos a los sujetos, entre sí y con sus objetos (sujeto y objeto aparecen como terminales, bien dicho, del ciclo de prosumición), no consiente distinguir con nitidez alguna al productor de información de su consumidor, como bajo los ecos de un colosal soliloquio.

En efecto, la comunicación social de masas es proteica y de ida y vuelta como en un bucle de Moebius. Ciertamente, a diferencia de los primeros medios electrónicos de comunicación social de masas como la radiofonía o la televisión, que eranunidireccionales, grandes sujetos agentes corporativos elitistas, los cuales emitían linealmente sobre un sujeto paciente, convertido, en último término, en objeto pasivo o inerte, los medios sociales contemporáneos, que denominamos "redes sociales", "masifican" el elitismo, al convertir la comunicación emitida en prosumo multidireccional (o, más bien, sin *dirección*), polinodal o acéntrico, como no puede ser menos tratándose de un fenómeno reticular.

Así es, en el *media ambiente*, al igual que en una red, no hay distinción entre lo alto y lo bajo, ni hay puntos de referencia más auténticos o legítimos que otros, pues no hay puntos de referencia, en sentido estricto: no se dan referentes. Los nudos de la red son, de entrada, todos iguales, como los ciudadanos con sus votos en una democracia. Así los hiperprosumidores. Y, como los ciudadanos en la tradición liberal, así los hiperprosumidores consiguen "la ambición de que todo el mundo tenga derecho a un espacio en el que nadie lo moleste, la

llamada *libertad negativa*, la idea del derecho (masivo) a la individualidad, a la subjetividad, en definitiva" (Guerchunoff, 2019, p. 38).

La red social, la sociedad red. Lo social hoy se encuentra descentrado y ubicuamente diseminado. A resultas de la dispersión, el mecanismo de las redes hiperprosumidoras no puede estar controlado por agencias centrales. El centro y la jerarquía dan paso a la periferia y a la horizontalidad o lateralidad, dando lugar a una expansión lateral que se extiende infinitamente en direcciones no definidas previamente por Sujeto alguno, salvo la Tecnología universal con su vertical "formateo" físico, en la que los Señores del aire o, más bien, de las nubes tienen muchos aprioris impositivos. En ausencia de control jerárquico centralizador, se hacen posibles intervenciones locales en las estructuras de la producción social y de la reproducción cultural, se hacen posibles los multiversos.

El Uno coral de la masiva conversación, la red sin sujeto de prosumición, homologa la voz de cada uno, la voz de la conciencia de la experiencia individual, haciendo del yo de uno, como ocurre en democracia, con la formación de la "voluntad general", ninguno. Nadie es Sujeto cuando el objeto es la comunicación. La comunicación, objeto absoluto, muta entonces, como la "voluntad general", en "sujeto". Cuando la experiencia de todos es una y la misma, limada a ultranza la especificidad experiencial singular, el mundo en su diversidad pareciera, visto desde un imposible "afuera", terminar siendo el mismo mundo y no caber comunicación en él. Se instauraría, así, afirmándose con autoridad (eso significa la raíz *kens*, étimo indoeuropeo de "cosmos"), un mundo, el multiverso mediático, con ínfulas de ser *el* mundo.

No se crea que, por ello, lo que es menester ahora es denunciar ese "mundo" mediático como falso o irreal, como quisiera más de un platónico sin saberlo en su anhelo de librarnos de la presunta caverna mediática. La salida de la "democrática" *matrix* socio-reticular, de haberla, solamente puede ser autoritaria. Esa denuncia, por lo demás, no sería practicable, puesto que es la noción de mundo la que predetermina lo que es verdadero o real o lo que es falso y aparente (Marín-Casanova, 1999; 2001; 2002). De hecho, los humanos prosumidores

nunca viven en el mundo, sino en una determinada *interpretación* del mundo: electrificado el significante, el significado de las cosas no está en las cosas.

El sentido se desvanece o desaparece en la *media*triz, el no lugar de la superficie sociomediática de unas redes para las que el problema del sinsentido no es ningún problema, toda vez que esas redes están más bien libres de los límites del sentido. El significado de las cosas no se descubre, así pues, sino que se *inventa* en su descripción como producto de una determinada aplicación. Aplicación tanto en el sentido lógico, *qua* interpretación discursiva, como en el sentido tecnológico, *qua* "aplicación" o *app*. Como sabemos los hermeneutas, la descripción de las cosas es lo que *aplica* los sesgos cognitivos que las hacen aparecer de un modo u otro, pues la realidad no se recorta de antemano en hechos autosubsistentes, pre-descriptivos.

De modo que, según nuestra vista, más que vivir en larealidad, vivimos en una vista delarealidad, en una *perspectiva* del juego de superficies mediáticas, juego de superficies que expone la profundidad como otra superficialidad, como efecto de superficie. En efecto, es la *Weltanschauung*, la visión del mundo, la que decide qué cosas vemos y cómo las vemos. El "reproche", si se le quiere reprochar algo al mundo o mundos de la conversación pública de masas, habría de provenir no del hecho de ser un mundo engañoso, sino de algo anterior, de algo previo a poder ser un mundo engañoso, que es el propio hechode poder ser un mundo. Un mundo de prosumición neotecnológica que, a diferencia de los tiempos pretecnológicos, en los que los medios principales eran el ágora o el púlpito o el mentidero, parece tener la exclusiva abarcando a toda la sociedad, pasando a ser metonímicamente *el* mundo (la sinédo que es tal vez el tropo más abundante en la *media*triz).

Es cierto que el reproche, dejando fuera, adrede, los juicios de valor, es "lógico", y viene del hecho de que los medios no pueden, por definición, constituir *un* mundo. Dejando aparte su característica constitución física electrónica, las aplicaciones de comunicación, las *apps*, no median como los aperos, pues así como éstos responden a una necesidad generada naturalmente, por la experiencia directa e inmediata de

la vida, de la *Lebenswelt*, y sólo dependen del empeño en la voluntad de usarlos y del rango de destreza al manipularlos, una aplicación de comunicación, en cambio, requiere necesariamente del artificio, de la *media*ción tecnológica de similares aparatos en conexión que soporten la misma aplicación. La distalidad o distanciamiento de la inmediatez de la experiencia le es inherente al tele-aparato, a la *app*, lo que ya comporta de suyo que, en sí, singularmente considerado, ninguno de los aparatos de telecomunicación sea un "*medio* de comunicación" (no es casual que "tele" en griego signifique el "fin").

Los medios de comunicación, ya *mass*, ya *social media*, no nos ponen en contacto con el mundo, sino con una representación "suya", la representación de un mundo que, como tal mundo, no existe fuera de tal representación. En la *media*triz todo lo real es digital y todo lo digital es real, lo que, a su vez, está poniendo de relieve "la contingencia, relatividad y no definitividad del mundo 'real'" (Vattimo, 1990)[43]. Y del propio sujeto, ya siempre (de) *mediado*, voltario y tornátil para los restos. La hiperprosumición saca todo lo objetivo que hay en el sujeto a la vez que el objeto queda siempre subjetivizado. La identidad ya no es crítica, sino *diacrítica*, ser es ser en relación, estar conectado, estar, con independencia de nuestro humor, "cableado". Hoy hay acceso a todos los eventos del mundo a través de los medios, pero su *media*ción obliga a que el acceso sea por fuerza a distancia, un *teleacceso*. No hay contacto inmediato con la representación en el gran teatro del mundo, sino, como en cualquier teatro, series de representaciones en las que el espectador, sin contacto "real" con lo representado, no par-

---

[43] He aquí uno de los rasgos distintivos de lo que se dio en denominar "Postmodernidad". Vattimo, un "clásico" de este tiempo, reflexiona sobre el tránsito de lo moderno a lo postmoderno precisamente como el momento a partir del cual los *media* se han convertido en componentes de una explosión y multiplicación generalizada de *Weltanschauungen*, donde "todo" se viene a convertir en "objeto de comunicación", desmintiendo así el ideal cristalino —anhelo moderno—de una sociedad transparente, toda vez que "la intensificación de las posibilidades de información sobre la realidad en sus más diversos aspectos vuelve cada vez menos concebible la idea misma de *una* realidad. Quizá se cumple en el mundo de los *mass media* una profecía de Nietzsche: el mundo verdadero, al final, se convierte en fábula. Si nos hacemos hoy una idea de la realidad, ésta, en nuestra condición de existencia tardo-moderna, no puede ser entendida como el dato objetivo que está por debajo, o más allá, de las imágenes que *los media nos proporcionan*" (Vattimo, 1990, p. 81).

ticipa sin *media*ción. Suspendida en una flotante red inmaterial, que es su condición de posibilidad, y cuyo alcance no está a nuestro alcance, toda acción resulta *acción a distancia*.

Por otro costado, y respecto a la distalidad indicada, cabe señalar, además, la desestructuración del espacio y del tiempo producida por los medios: la contracción de la sucesión temporal a la *instantaneidad del presente*, y asimismo la contracción de la extensión espacial a la *punntualidad* del punto de observación. Semejante mutación de las coordenadas espaciotemporales altera en su raíz el marco de la experiencia de hiperprosumición. En la contracción del intervalo entre percepción e imaginación (las cosas están en la pantalla antes casi de que se las pueda imaginar), la sucesividad del futuro se reduce a un presente que se disuelve en *simultaneidaddiferida*[44].

La *media*triz, permeable hasta el infinito y enteramente iterable, espacializa y temporaliza sin estar limitada ni espacial ni temporalmente. Su espacio no es ni todo lugar ni ningún espacio, sino cualquier espacio. Su tiempo no es ni efímero ni eterno. Es cualquier tiempo. A la velocidad de las redes de fibra óptica el lugar colapsa en una presencia que no (re)conoce ausencia y latemporalidad se condensa en un presente que no (re)conoce pasado ni futuro. El "sinespacio" de la ciberespacialidad y el "sintiempo" de la temporalidad infinitiva es el *instante* de la velocidad. Y a la velocidad de proceso de la información es inversamente proporcional la velocidad de retención de la información

[44] La red multimedia comporta constitutivamente la negación del ser unitario y permanente, de un punto originario donde el presente coincida consigo mismo: siempre hay un retraso originario y una diferencia desde el origen: el satélite difiere todo, la cobertura instantánea nunca es literalmente inmediata. Frente a la identidad de la presencia, lo que reticularmente se impone es la *différance*: el ser diferente significa, por decirlo derridianamente, de un lado, no ser idéntico, esto es, unitario, presente y original; el ser diferente significa, de otro lado, ser diferido, esto es, interpuesto, aplazado o retrasado. La Red como *différance* comporta que en el nódulo no hay identidad, sino "espaciamiento" y "temporalización". La Red, como el "ser" de Derrida, está espacio–temporalmente diferida, se escurre en ella el ser logocéntrico originario, presencia inmediata, cuyo significado era previo a su expresión, como origen absoluto del sentido en general, expresado luego por arbitrarios significantes; al revés, en la Red todo signo es significante de otro significante, el significado ya está siempre en posición de significante. Poresohablando de la retículahipertextualpodríamosdecirmejor que nunca que «il n'y a pas de hors–texte» (Derrida, 1972, p. 364): sin referencia central alguna, todo*link*estáabierto a múltiples*links*, las páginas web no puedenirnumeradas ni tener notas al pie.

procesada[45]. La velocidad de la comunicación colapsa el espacio en un momento que es virtualmente instantáneo.

Cada *app* es meramente una parte de una mega-*app*, un "mega-aparato" multimedia cuyo nombre propio es "Red", la *red hipervinculada*, un mundo "inteligente" en conexión reticular (Kerkhove, 1997) Y una red no puede ser un medio. El medio es más bien la opinión pública, donde los cosmogónicos medios "verifican" su eficacia persuasiva, toda su fuerza genésica: los *media*, de una cierta manera, "provocan" la prosumición de la opinión pública y luego, con inocultable narcisismo tautológico, sondean su propia creación. Ése es el "medio", la opinión pública de los prosumidores, no los *media*. Un medio obedece al fin que el usuario le impone para su uso o con su uso; la red, a la inversa, independientemente de que se use o no, prefigura *a priori* una finalidad. Dada su prefiguración del fin, abstracción hecha de su empleo, la red no es un medio, es un fin, un fin siempre paradójico, pues lo es de un *qué* (no intencional, por definición), no de un *quién*. Y para la red de telecomunicación nada de suyo vale, no la realidad del mundo, no la experiencia del mundo, salvo su *transmisibilidad* a distancia. Lo que *hace* ser algo es su redifusión en la cadena hiperprosumidora.

Y aquello que los *media* reticularmente transmiten es el significado de las cosas. Así ejercen su labor —nunca mejor dicho—*formativa*, pues las redes mediáticas son hoy seguramente el principal factor de educación, en la cantidad y la cualidad. De hecho, los medios (*mass & social media*) suponen quizá ya la máxima potencia "educativa" nunca conocida por la especie. La educación comporta la inculcación de "reglas para el parque humano" (Sloterdijk, 1999). Educar es saber prever, saber a qué hay que atenerse. Consiste en la descripción del mundo de manera tal que faculte, otros dirán tal vez "imponga", todos los usos y costumbres o pautas que hagan previsible su comporta-

[45] Repárese en que también es inversamente proporcional la relación entre información y significación. Así lo acredita el *Big Data*, que no conoce el sueño y que en su permanente vigilancia no deja de registrar "sin sentido" toda la información que generamos. A más información, menos sentido, dicho sea, sin ser resentidos. Lo que nos recuerda el viejo *tópos*, que ciegamente veía que cuanto más acumulábamos menos teníamos…

miento, su modo de tratar las cosas y a los demás. Pues bien, ése es el papel domesticador que hoy desempeñan las redes de telecomunicación social: la función capital de las redes de comunicación, desde el paleolítico (Harari, 2015; 2017) a su electrónica hipertrofia contemporánea, es distribuir el significado de las cosas. Las generaciones mediáticas, los hijos del "ser digital" (Negroponte, 1995; Capurro, Eldred y Nagel, 2013), aprenden a vivir y morir, a amar y odiar, a reír y llorar, a comprar y vender, a cocinar y comer, a gozar y sufrir, a coser y cantar… prosumiendo en la pantalla.

Cuando se navega por las superficies de la *media*triz y, en especial, por las redes sociales, no se trata tanto de utilizar un medio mediante el cual acceder al mundo, para obtener información de semejante mundo, sino más bien para "estar en el mundo", como quienquiera que va a un evento social o espectáculo (antes eran paradigmáticamente los toros en verano y el teatro en invierno) para ver y ser visto. Se trata de ver y de que lo vean a uno prosumiendo la información, conspicuamente en ese mundo que adquiere su más dilatada y acabada descripción en la red mediática, en la re(d)alidad[46], donde presumir consiste en prosumir.

Ahora bien, cualquier información señala el "punto de vista" con el que asumir lo que no se ve: el (indiscutible) efecto de código del medio aplicado se convierte en (discutible) criterio interpretativo de lo real, de la construcción de lo verdadero y lo falso (Marín-Casanova, 2019). Lo que comporta la consiguiente desindividualización aneja a la desubicación, a la pérdida del aquí y ahora de un individuo disperso en las imágenes del mundo, desaparecido en su información. Aunque alguien no desee participar, mientras los otros lo hagan, al interactuar con ellos, se entra en contacto necesario con la pantalla, donde ahora se vive la vida (Turkle, 1997; 2013). En nuestros días resulta que el mundo acaece, porque es comunicado, y el mundo comunicado es el

[46] Re(d)alidad pronosticada por Vattimo cuando anticipa que: "Realidad, para nosotros, es más bien el resultado del entrecruzarse, del 'contaminarse' (en el sentido latino) de las múltiples imágenes, interpretaciones y reconstrucciones que compiten entre sí, o que, de cualquier manera, sin coordinación central alguna, distribuyen los *media*" (Vattimo, 1990, p. 81). Es una red, sin centro, pero (y por ello) con premio, el de la libertad (Vattimo, 1997).

único que existe: lo real desaparece en el "éxtasis de la comunicación" (Baudrillard, 1987). La pantalla, así pues, siempre está encendida para la comprensión pública de la re(d)alidad: la pantalla *plasma* con autonomía propia, con independencia ya del eventual uso particular que hagamos de ella, simplemente por usarla, ya antes de caer en la ingenuidad de pretender asignarle una finalidad doméstica.

Como los medios ahogan toda descripción no mass mediática del mundo, no habiendo mundo más allá de su información, la telecomunicación reticular no puede considerarse un medio para prosumir los hechos. Antes, al contrario, la prosumición se convierte en la causa final por la que existen los hechos, en el fin de los hechos (Marín-Casanova, 2006; 2013; 2018a). En la *finalidad* de los hechos. Pero también en el *final* de los hechos (que en su origen son ya factoides-prosumos). Las redes de hiperprosumidores no son un medio social (*social media*), sino origen y meta de la sociedad red, no son un medio de la sociedad, porque son la finalidad de la sociedad hipervinculada.

De modo que "hechos" e "información" han de ser resignificados conforme a su prístino significado etimológico. La información "in*forma*" los hechos, que son *hechos*. Es decir, no se dan primero hechos y después se publican en las redes sociales. No, la información no da cuenta de los hechos, sino que los "informa": hoy la información *construye* los hechos a la par que los sirve. De modo que no es que los hechos se prosuman por ser hechos (importantes), sino que son hechos (importantes) por prosumirse. Más aún: no es que muchos hechos resultarían irrelevantes sin su información, sino que en las redes las acciones no serían emprendidas si los medios sociales no las comunicasen hiperprosumiéndolas. Nada es hecho, sino para ser instantáneamente distribuido en el *media ambiente*.

5.CONCLUSIÓN

No hay antes un mundo con hechos de los que luego se informe en las redes sociales, sino hipermundos *de* hechos por y para su prosumución reticular. En los multimundos la sociedad red se "enreda" performativamente en su hipercomunicación autotélica. Las redes sociales de

hiperprosumidores de los medios sociales—he ahí el tremendo impactomediaambiental—.

6. REFERENCIAS

Baudrillard, J. (1987). *L'autre par lui même. Habilitation*. Éditions Galilée.

Capurro, R.; Eldred, M. y Nagel, D. (2013). *Digital whoness: Identity, privacy and freedom in the cyberworld*. OntosVerlag.

Derrida, J. (1972). *La dissémination*. Éditions du Seuil.

Galimberti, U. (2009). *Psiche e techne. L'uomonell'etàdellatecnica*. Feltrinelli Editore.

Harari, Y. N. (2015). *Sapiens. A Brief History of Humankind*. Vintage Books.

Harari, Y. N. (2017). *Homo Deus. A Brief History of Tomorrow*. Vintage Books.

Harari, Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. Jonathan Cape, Vintage Books.

Kerkhove, D. de (1997). *Connected intelligence: The arrival of the Web society.* Somerville House Books.

Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide. Essais sur l'individualism econtemporain*. Éditions Gallimard.

Marín-Casanova, J. A. (1999). The rhetorical centrality of Philosophy: From the old metaphysics to the new rhetoric. *Philosophy and Rhetoric*, 32(2),160-174.

Marín-Casanova, J. A. (2001). La filosofía en forma: el fondo metafórico. *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, 3, pp. 267-281.

Marín-Casanova, J. A. (2002). La Retórica como valor emergente en el tercer entorno. *Argumentos de razón técnica: Revista española de ciencia, tecnología y sociedad*, 5, 85-113.

Marín-Casanova, J. A. (2006). La superficie digital: metáfora, escatología y revolución. *Argumentos de razón técnica: Revista española de ciencia, tecnología y sociedad*, 9, 63-85.

Marín-Casanova, J. A. (2009). *Contra natura. El desafío axiológico de las nuevas tecnologías*. Grupo Nacional de Editores / Ediciones Paso-Parga.

Marín-Casanova, J. A. (2013). Tan real como la ficción. *Philologiahispalensis*, 27(3/4), 25-49.

Marín-Casanova, J. A. (2016). La innovación epistémica reticular. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32(80), 112-140.

Marín-Casanova, J. A. (2018a). Tecnoimagologías mundanas. De la imagen como realidad a la realidad como imagen. En C. Marta-Lazo, *Nuevas realidades en la comunicación audiovisual* (pp. 309-323).Editorial Tecnos.

Marín-Casanova, J. A. (2018b). La resemantización TIC de la cultura humanista. *index.comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 8(1), 179-195.

Marín-Casanova, J. A. (2019). Lainversión tecnológica de la relación medio/fin: el "media" ambiente. *TSN. Transatlantic Studies Network: Revista de Estudios Internacionales*, 4 (7), (ejemplar dedicado a: Comunicación, ética y conocimiento: una aproximación multidisciplinar), 39-48.

Molinuevo, J. L. (2004). *Humanismo y nuevas tecnologías*. Alianza Editorial.

Negroponte, N. (1995). *Digital being*. Alfred A. Knopf Publishers.

Serna, J. (2017). *El tiempo en zigzag*. *La crisis de las certezas en el nuevo milenio*. Anthropos Editorial.

Serna, J. (2018). *El mamífero infeliz*. *La razón al servicio del reptil*. Anthropos Editorial.

Sloterdijk, P. (1999). *Regelnfür den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus*. Suhrkamp Verlag.

Turkle, S. (1997). *Life on the screen: Identity in the age of the Internet*.Touchstone Books.

Turkle, S. (2013). Once upon a screen. En The editors of Time, *The science of you. The factors that shape your personality*.Time Books.

Turkle, S. (2016). *Reclaiming conversation. The power of talk in a digital age*. Penguin Books.

Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Paidós / I.C.E.-U.A.B.

Vattimo, G. (1997). È una rete senza centro macidà un premio: la libertà. *Tèlema*, 8. Recuperado de http://www.giannivattimo.it/doc/telema2.html (último acceso: 15.07.2012).

LA ESTRUCTURA TRANSMEDIA: EL LEGADO DE LA ANTIGÜEDAD CLÁSICA EN LA CONTEMPORANEIDAD

KHALID SBAI BELMAR
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Desde tiempos ancestrales la civilización humana ha perpetuado el conocimiento gracias a la transmisión textual en las más diversas formas, generando sistemas narrativos que abarcan desde lo puramente convencional –como el lenguaje verbal en sus manifestaciones oralesy escritas–, hasta la construcción de representaciones visuales basadas en criterios de semejanza o causales entre los signos y sus referentes. En definitiva, los individuos poseen una capacidad única de trasponer su pensamiento a unidades textuales gracias a un conjunto de procesos mentales de abstracción fruto del amplio diálogo de nuestra especie con tradiciones heredadas durante milenios.

El primer método de transmisión narrativa inherente a cualquier cultura es siempre de carácter oral. Estos registros, entre los que destacan tipologías como el cuento popular, la leyenda, la canción tradicional e incluso las enseñanzas proverbiales, son propios de civilizaciones que por diversos motivos no han conseguido perfeccionar técnicas de escritura firmes para fijar sus tradiciones y evitar su transformación o pérdida de no existir recitadores que garanticen su continuidad. Puede que el ejemplo más significativo y familiar para el lector se encuentre en las tradiciones orales de la antigüedad griega clásica, poemas cantados entre los siglos XII y VIII a.C. (West, 2013, p. 7) de cuyo legado sólo nos restan las versiones escritas de *la Ilíada* y *la Odisea* junto a breves referencias en algunos tratados literarios.

Dando ahora un gran salto en el tiempo, la teoría narrativa del presente siglo se ha visto enriquecida por cuestiones relativas a las llamadas «narrativa transmedia»; unas nuevas formas de expresión cuyas principales innovaciones radican en la ruptura de la linealidad textual y la difusión del universo narrativo a numerosos soportes y medios. El gran atractivo de este sistema –sobre todo desde la óptica empresarial– es el enriquecimiento del cosmos de la historia gracias a una mayor posibilidad de explotación en múltiples plataformas, aportando cada una su singularidad para ofrecer experiencias inmersivas particulares y ampliar el *target* de mercado.

A pesar de los siglos que han transcurrido entre el impulso de cada una de estas técnicas, el estudio intertextual de los procedimientos presentes en su desarrollo revela interesantes paralelismos que suscitan la vinculación de ambas en cuanto a su modo de configuración, siendo posible entender las distintas interconexiones de la transmisión oral y sus realidades derivadas como un antecedente de estos textos transmediáticos a excepción de las evidentes expectativas de mercado que rodean a estos últimos. Durante el desarrollo de este trabajo, y ofreciendo como paradigma el sistema de transmisión oral del mundo griego arcaico, se ahondará en las interconexiones de estas técnicas ancestrales respecto a las nuevas estructuras transmedia para demostrar el legado de aquellos antiguos procesos en la contemporaneidad.

2. NARRATIVA TRANSMEDIA: ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. LA TRANSFORMACIÓN DE LA INDUSTRIA DEL ENTRETENIMIENTO

El nacimiento de las narrativas transmedia se encuentra fuertemente ligado a una serie de cambios en el modelo de negocio de la industria del entretenimiento producidos a finales del siglo pasado (Jenkins, 2003, pp. 283-285) que se sintetizan en la transición hacia la participación empresarial mediante *holdings* con empresas subordinadas en lugar del tradicional modelo de concentración vertical. Este sistema organizativo implica la generación de nuevas estrategias de creación y distribución del contenido paraque el negocio fluya a través de distintos canales y, de ese modo, buscar potenciales consumidores amplian-

do el público objetivo del producto cultural. La singular transformación de modelo de negocio tiene su origen en la consolidación de la industria cinematográfica iniciada en la década de los setenta, fenómeno en respuesta al declive comercial de Hollywood causado por los nuevos modos de consumo audiovisual –como la televisión y sus tecnologías periféricas– y el contexto de crisis socioeconómica de los Estados Unidos. Frente a una coyuntura nada favorable para la cinematografía, la industria combatirá el agotamiento de los géneros clásicos y el cine de autor a través de producciones espectaculares cuya estructura, en esencia, respeta las premisas de la literatura épica clásica. Esta última peculiaridad será recordada en lo sucesivo puesto que se trata de una de las grandes premisas para la construcción de los vastos universos narrativos típicos de la narrativa transmedia.

Pero volviendo a la transformación de la industria, los cambios pueden agruparse en dos vertientes. Así, la primera diversificación del modelo de negocio está entroncada con la generación de *merchandising* del universo narrativo, cuyo caso paradigmático y claro precursor de la tendencia es la saga cinematográfica *Star Wars* (1977) de George Lucas (Marí i Company, 2010): así, ante un proyecto altamente novedoso y sin la existencia de una tradición anterior de películas similares, el director impulsó la creación de objetos promocionales de la cinta para despertar el interés del público en ese novedoso universo narrativo. En esta estrategia fue trascendental la renuncia de múltiples derechos de la productora audiovisual sobre el largometraje.

Por otra parte, a partir de los ochenta comenzarán a sentirse las transformaciones del discurso audiovisual gracias a la intervención de los procesos digitales, pues añaden una dimensión extra a la manipulación de la imagen al permitir modificaciones indetectables del discurso fílmico a partir de fuentes previamente registradas (Darley, 2000, p. 133). Así, si en el primer film de *Star Wars* las técnicas se perciben rudimentarias aunque idóneas para la época, la producción de efectos especiales en los noventa alcanzó tal desarrollo que fomentó que las grandes empresas introdujeran métodos de animación, fusión de imágenes, movimientos por ordenador o imágenes fijas y en movimiento en tres dimensiones (Klenk, 2011, p. 2). Los pioneros de la conver-

gencia en imagen durante los años ochenta fueron largometrajes como *Tron* (1982) de Steven Lisberger, *Labyrinth* (1986) de Jim Henson o *The Abyss* (1989) de James Cameron; si bien cotas de realismo más elevadas se alcanzaron en posteriores producciones como es el caso de *Jurassic Park* (1993) de Steven Spielberg.

En definitiva, estos dos factores –estrategias de mercado e innovaciones digitales– transfiguraron progresivamente el modelo de explotación cinematográfica consolidándose así un tipo de ocio que trasciende el interés por el producto audiovisual para generar múltiples productos culturales que sirven a la atracción de las masas mediante vías alternativas. Un universo cinematográfico, de esta manera, puede convertirse en pretexto suficiente para introducir en el mercado otros bienes de consumo relacionados que fomentan el interés por la narrativa.

Gracias a ello, los estudios se integrarán gradualmente en conglomerados empresariales para controlar las etapas del negocio audiovisual, lo que hará que el consumidor se mantenga en todo momento interconectado a éstos (García Fernández, 2010, p. 454). Este espíritu comercial y combinatorio encontrará su acomodo definitivo en la creación de narrativas transmedia, buscando el mayor número de consumidores mediante la interacción de expresiones analógicas y virtuales (Domínguez Figaredo, 2012, p. 210) que crearán modos de consumo en torno a universos narrativos.

2.2. CUESTIONES EN TORNO A LA NARRATIVA TRANSMEDIA

Desde el punto de vista de la generación textual, la creación de universos narrativos es una de las acepciones más determinantes para la comprensión del funcionamiento de la narrativa transmedia. Ya en apartados anteriores se subrayó la trascendencia de la épica clásica como uno de los paradigmas de este cosmos textual, pues al igual que sagas cinematográficas como *Star Wars* (1977), *Indiana Jones* (1891), *The Lord of the Rings* (2001) o *Harry Potter* (2001) comparten la particularidad de constituirse como unidades textuales con gran capacidad de expansión en distintos soportes y dificultades para agotarse en el tiempo: sólo debe atenderse a la multitud de versiones, géneros literarios o producciones artesanales que ha generado desde el inicio

de su transmisión un relato como el de la guerra de Troya: desde su más primitiva forma oral recitada incluso en tiempos anteriores al siglo VIII a. C. –donde también intervendrían versiones epicóricas del mito– a la consagración por escrito en el siglo III a. C. estableciéndose el canon, sin olvidar su empleo para la elaboración de textos derivados desde aquellos tiempos remotos hasta nuestros días.

Muestras de este inacabable trasvase son las tragedias clásicas, la épica de época helenística, las parodias mitológicas, el romance medieval, las representaciones artísticas en soportes diversos e incluso las películas, series de televisión y videojuegos que se ocupan de la materia de Troya.

Si bien el análisis de cada una de ellas no conviene a este estudio, conllevaría una tediosa tarea elaborar un minucioso catálogo que mencionara siquiera cada texto emergido del legendario universo troyano: este factor manifiesta ya una primera analogía de la épica oral respecto a las representaciones transmedia que gira en torno a la creación de espacios expansivos dentro y fuera de la diégesis textual. Ello desemboca en una primera definición de narrativa transmedia, definida por Jenkins como

> el arte de crear mundos. Para experimentar plenamente cualquier mundo de ficción, los consumidores deben asumir el papel de cazadores y recolectores, persiguiendo fragmentos de la historia a través de los canales mediáticos, intercambiando impresiones con los demás mediante grupos de discusión virtual, y colaborando para garantizar que todo aquel que invierta tiempo y esfuerzo logre una experiencia de entretenimiento más rica (Jenkins, 2008, p. 31).

En la recolección de estos fragmentos, los consumidores acceden a las propuestas establecidas desde plataformas diversas que se valen de distintos lenguajes para crear un único relato (Costa y Piñeiro, 2012, p. 103) y, por tanto, se encontrarían semánticamente ligados a otros conceptos como «cross-media, plataformas múltiples, medios híbridos, mercancía intertextual, mundos transmediales, interacciones transmediales, multi-modalidad o intermedia» (Scolari, 2013, p.25). Así, el transmedia consiste en un modo de producción donde cada creador cimenta sus relatos pensando desde el inicio en múltiples pla-

taformas de difusión (Moreno Sánchez, 2012, p. 21) donde se combinarán distintos medios expresivos, soportes y signos. Esta textualidad convergente, sin embargo, tampoco resulta una novedad al uso puesto quela combinación textual como parte de la expresión artística se remonta a la época de la transmisión oral, cuando se carecía de sólidas convenciones para fijar el conocimiento verbal en materiales perdurables. Las civilizaciones antiguas de Oriente Próximo y el Mediterráneo –como los sumerios, acadios, egipcios, hititas o griegos; entre otros– cultivaron esta forma discursiva oral basada en la construcción de un nuevo texto a partir de la improvisación devenida de la herencia textual de antiguos recitadores y la utilización de recursos como duplicaciones de contenido, fórmulas poéticas, motivos y temas populares o la contracción y expansión de escenas.

De poseerse suficientes competencias en la investigación de estas dinámicas se llega a la conclusión de que la narrativa transmedia ha redescubierto unas técnicas ancestrales para la cimentación de sus principios que, sin embargo, se mantuvieron anestesiadas durante algunos siglos por la centralización del autor en el universo textual y el hieratismo de su obra a tenor de la popularización del libro.

2.3. Del origen al desvanecimiento del autor moderno: la construcción la teoría narrativa transmedia

Muchas de las convenciones contemporáneas en torno al texto narrativo y su configuración como constructo puramente cerrado hunden sus raíces en la consolidación de la figura del autor en la edad moderna; fenómeno estrechamente ligado a la progresiva ruptura con la comunicación interpersonal en el método de aprendizaje y con precedentes en la aparición de los sistemas de escritura al desligar al individuo de procesos audio-perceptivos y combinatorios producidos desde finales de la Edad de Bronce.

La metamorfosis decisiva culmina alrededor de 1440 con la invención de los tipos móviles para su aplicación en imprenta por Gutenberg, generando una cultura sustentada en la multiplicación del mensaje desde una única instancia creadora hacia un importante número de receptores (McLuhan, 1962, p. 151) y, por ende, la consolidación de

una producción escrita que transforma el texto en mercancía transportable que sentará el precedente para la producción en masa. Este cambiogenerará una sociedad muy homogeneizada opuesta al pluralismo y diversidad dominantes hasta finales del medievo (Sempere, 2007, p. 188) y se consolidará con la aparición de posiciones como el individualismo, la centralización del sujeto o el liberalismo económico.

A causa de las innovaciones socioeconómicas producidas nace la idea de autor textual, un individuo real o hipotético responsable de la composición o ejecución de una determinada creación artística y supeditado a la fundamentación y contextualización de ésta (Beecroft, 2010, p. 16). Así pues, si en épocas anteriores la instancia creadora carecía de importancia capital a causa del fuerte componente religioso ligado a las creaciones artísticas, el nacimiento de la imprenta y sus modos de consumo le otorgan un prestigio que entronca directamente con el reciente modelo mercantilde producción en masa y sus expectativas de venta, acrecentando aquel individualismo nacido en época moderna fruto de nuevas circunstancias sociales:

> El autor es un personaje moderno, producido indudablemente por nuestra sociedad, en la medida en que ésta, al salir de la Edad Media y gracias al empirismo inglés, el racionalismo francés y la fe personal de la Reforma, descubre el prestigio del individuo o, dicho de manera más noble, de la «persona humana». (Barthes, 1994, p. 66)

La construcción de la idea de autoría culmina, sin duda, con el conjunto de políticas en torno a la explotación de la misma surgidas tras la derogación del monopolio de impresores y libreros ejercido desde principios de época moderna (Grau-Kuntz, 2017, p. 139-144):fue en el siglo XVIII cuando comenzó a asentarse la idea del derecho de propiedad del autor sobre su creación, reivindicándose como el único actor social capaz de explotar su arte a través de un contrato de cesión de derechos y demostrando que la autoría ahora es un aspecto económico y jurídico susceptible de protección (Álvarez Barrientos, 2011, p. 23) característico de las sociedades industriales.

Sin embargo, es probable que la coyuntura poética surgida a tenor de los postulados románticos del grupo *Sturmund Drang* contribuyese en gran medida a la salvaguarda y apoteosis de estafigura: para este con-

junto de intelectuales alemanes, el autor poseía una predisposición natural a la creación denominada genio que le permitía generar una obra artística a través de una predisposición estética innata que trascendía el aprendizaje de normas y reglas (Hill, 2003, p. 22). Finalmente, el último paso en su afianzamiento respondería a las formas características de la novela decimonónica; que según González Requena (1985, p. 41) acentúa exponencialmente el don de la ubicuidad entregado al público por parte del narrador además de consolidar una textualidad rígida y lineal que revaloriza la posición autoral.

Frente a la consagración del autor durante alrededor de cinco siglos, las teorías intertextuales y literarias de los últimos años han cuestionado su posición como demiurgo e indiscutible artífice de la creación llegando a proclamar su desaparición o muerte (Barthes, 1977; Eco 1979): puesto que, como ya se mencionó, la narrativa consiste en una transmisión culturalnacida de un fondo común que sufre continuas actualizaciones, es imposible otorgar a cierta manifestación textual un valor puramente autónomo. Kristeva (1969, p. 190) propondrá la noción de intertextualidad para subrayar estos vínculos con realidades ya concebidas, siendo cada texto una absorción y metamorfosis de éstas, cuestionamiento que desterrará de su posición privilegiada al autor y reivindicará la intervención activa del público en el relato para completar y dar sentido a la narrativa produciéndose analogías con ámbitos culturales preliterarios.

Para ahondar en el discernimiento de estas interaccionestextuales desde la antigüedad, Genette (1989, p. 495) propone la analogía de estos procedimientos de reescritura con la técnica del palimpsesto. En tiempos de escasez de soportes de escritura, sobre todo en gran parte de la Edad Media, existía la tendencia de borrar el contenido dedocumentos para superponer datos de otra índole en una nueva capa: del mismo modo, asegura el teórico, en cualquier texto se aprecian rastros de antiguas escrituras cuyos grados de correspondencia se formulanmediante cinco tipologías transtextuales.

El profundo calado de esta teoría en su aplicación al panorama narrativo comporta que cualquier manifestación transmediapodría participar de conexiones *intertextuales*, mediante la cita y la paráfrasis; *pa-*

ratextuales, respecto a textos complementarios como el grafismo en los libros o empaquetados audiovisuales; *metatextuales*, de crítica o comentario del texto de referencia; *architextuales*, por lo que concierne al género o tipo de discurso; y, finalmente, *hipertextuales* o de derivación a partir de un modelo de referencia cuya condición indispensable para producirse implica el carácter de ficción narrativa del texto y una transformación del relato de referencia donde únicamente se atisben evocaciones y no menciones demasiado explícitas al mismo.

Instituidas unas bases sólidas en este ámbito, Kinder (1993, p. 38) centra sus investigaciones en la sinergia y conectividad de textos procedentes de diversos medios como una estrategia de supervivencia emergente para la industria del entretenimiento, localizando su preludio en la interactividad publicitaria del medio televisivo. Sus conclusiones tras unanálisis de series de televisión dirigidas al público infantil le permiten designarun complejo sistema de relaciones entre éstas y otros contextos narrativos supeditados a una intencionalidad comercial al que denomina intertextualidad transmedia, donde cada espectador puede reconocer, armonizar y leer géneros textuales y sus iconografías en relación a otros.

Gracias a este fenómeno se forjará una progresiva preocupación académica a propósito de los efectos de circulación de la historia por diversas expresiones narrativas, afianzándose lossupuestos de lanarrativa transmedia en los primeros años de nuestro siglo. El punto de partida se sitúa en la publicación de un artículo de Henry Jenkins en el *MIT Technology Review* (2003) que aborda las fortalezas e interesesque resultan de una permuta de personajes de obras literarias a la cinematografía o el videojuego; posicionándose en una línea argumentativa bastante convergente con las observaciones de Kinder.

En definitiva, desde ese instante aflora un interés creciente por el estudio de estas interrelaciones del producto desde diversas áreas de la producción y el conocimiento científico que han descubierto un inconfundible conjunto de proposiciones en su disposición que pueden sintetizarse en los siguientes apartados:

- Complejidad de la historia y la unidad de acción narrativa derivada de la creación de universos cuya focalización puede ser respuesta a diversas perspectivas entrelazadas medianteel uso de múltiples personajes.
- Interacción de diversos discursos que no necesariamente están conformados por signos de la misma categoría. El transmedia otorga la ventaja de aunar mediante distintos nexos realidades textuales configuradas en símbolos, iconos e índices cuya interacción y convergencia da como resultado la totalidad del universo narrativo.
- Desvinculación del autor en su papel de arquitecto o gran promotor del relato, limitándose a proponer vías de tránsito y difuminándose su intervención textual en cuanto a guía en el proceso.
- Quebrantamiento de la univocidad autoral en discursos con un sistema de planificación complejo; como en el caso del audiovisual e hipermedia donde existen incluso debates en torno a la persona titular de derechos sobre la obra.
- Participación del público en la propuesta narrativa como principal ingrediente del desarrollo narrativo, produciéndose así la apertura textual.
- Generación de productos derivados pero interrelacionados que responden a una lógica de mercado bien planificada.

Estableciendo como paradigma los textos griegos de la antigüedad clásica, se reseñarán las principales analogías con las premisas transmedia con la finalidad de corroborar la continuidad de estas estructurasen la contemporaneidad.

3. ANTIGUOS PROCEDIMIENTOS Y SU LEGADO EN LAS NUEVAS ESTRUCTURAS NARRATIVAS

3.1. La creación textual y su carácter colectivo

La tradición épica de la antigüedad griega encuentra sus orígenes en la recitación oral de los *aedos* (ἀοιδός), cantores de poesía altamente cualificados para la construcción espontánea de narrativas mediante acompañamiento musical y la subordinación del texto a los ritmos adecuados al género. Las composiciones del aedo no requerían una labor previa de escritura, sino que todas se declamaban en el mismo momento de su composición, jugando un papel trascendental su pericia para evitar la ruptura del discursoante las demandas del público sus recursos mnemotécnicos asimilados y el conocimiento de tradicionespoéticas heredadas. Para comprender el aspecto combinatorio de esta poesía oral se comentarán brevemente algunos de sus recursos más empleados.

El empleo de ciertos recursos responde a la estructura del hexámetro, verso por excelencia dela épica griega cuya particularidad frente al actual modelo poético es su naturaleza cuantitativa. Esta circunstanciadetermina que la posición de las palabras en el verso debe ajustarse, para respetar su métrica, al precepto de cantidad silábica: así, cada pie del hexámetro se forma mediante la combinación de una sílaba larga («–») con dos sílabas breves («u u») o, en su defecto, dos largas («– –»). Aunque no es menester entrar en especificaciones de vocalismo en este estudio, lo importante es conocer quea este modo compositivo responden una serie de formas poéticas entre las que destacan la repetición de versos y el epíteto épico.

Aunque en la configuración de la literatura escrita sea una dinámica de obligado escape a menos que se desee trabajar como recurso poético, la repetición constituye laesencia de la narrativa oral. Basta recordar su aparición habitual en los cuentos populares que nos fueron transmitidos en la infancia –como las preguntas de Caperucita a su abuela acerca de su extraño aspecto o de los siete cabritillos a un lobo disfrazado de madre– para comprobar la eficacia de su empleo y, sobre todo, la naturalidadde su presencia en el mensaje hablado.

De manera muy similar, en la épica griega de época arcaica se produce la repetición sistemática de uno o múltiples versos en la misma o varias composiciones, reflejando cómo estos recursos correspondían alcomún bagaje de los poetas de la antigüedad. Así pues, el caso que se presenta a continuación parece haber sido adecuado para la localización espacial en diversos momentos de la composición:

> καρπαλίμως δ᾽ ἤϊξε*διὰδρυμὰ πυκνὰ καὶ ὕλην*
>
> …se precipitó rápidamente*entreel denso bosque*.
>
> (Hom, *Il*. XI, 118)
>
> Κίρκηςἐνμεγάροισι, *διὰδρυμὰ πυκνὰ καὶ ὕλην*
>
> …en el palacio de Circe, *entre el denso bosque*.
>
> (Hom, *Od*. X, 150)
>
> ἔδρακον ὀφθαλμοῖσι *διὰδρυμὰ πυκνὰ καὶ ὕλην*
>
> …contemplé con mis ojos *entre el denso bosque*.
>
> (Hom. *Od*. X, 197)

El primer verso es el único de los citados correspondiente a *la Ilíada* y sirve al desarrollo de un símil en el que se compara el despedazamiento de unas crías de ciervo por parte de un león con el despoje de armas de los príncipes troyanos Ántifo e Iso perpetrado por Agamenón en uno de los combates frente a la ciudad, por lo que la narración aprovecha esta repetición en el verso para contribuir a la ambientación espacial de la escena. Los dos siguientes casos, sin embargo, sirven a localizar la historia en la isla de la hechicera Circe, cuyo palacio se sitúa en el bosque siguiendo la tradición de las mujeres poderosas practicantes de magia aisladas de la sociedad.

A diferencia del anterior recurso, el epíteto épico no sólo se basa enuna mera repetición textual:se trata de un sintagma que acompaña a nombres propios y cualifica a los personajes a los que refiere, atribuyéndole sus perfiles tradicionales en el marco de su tradición: Aquiles siempre será el héroe veloz, Néstor el anciano sabio, Atenea la diosa de glaucos ojos y, por lo que respecta a Ulises, el héroe versado en ardides y astucias.

Los epítetos no adquieren una única forma dentro de una tradición, sino que pueden existir varios destinados a un mismo personaje. En la tabla presentada a continuación ofrecemos un ejemplo concreto de las posibilidades de uno de los asignados a Ulises, πολύτλας δῖοςὈδυσσεύς o «el divino y muy paciente Ulises». Esta construcción se repitehasta en treinta y tres ocasiones en *la Odisea* y cinco veces en *la Ilíada*, dando pie a las siguientes combinaciones textuales:

TABLA 1. Aplicación del epíteto en el verso homérico.

<table>
<tr><th>INICIO DE VERSO</th><th>EPÍTETO ÉPICO O FINAL DE VERSO</th></tr>
<tr><td>ὣςἔφατ᾽, οὐδ᾽ ἐσάκουσε...
Así habló, y no le escuchó...
(Hom, Il. VIII, 98)</td><td rowspan="5">...πολύτλας δῖοςὈδυσσεύς
...el divino y muy paciente Ulises.</td></tr>
<tr><td>τὸν δ᾽ αὖτε προσέειπε...
Mas se dirigió a él de nuevo...
(Hom. Il. IX, 676)</td></tr>
<tr><td>ὣςφάτο, ῥίγησενδὲ...
Así habló, y se estremeció...
(Hom. Od. V, 171)</td></tr>
<tr><td>ἔνθα καθέζετ᾽ ἔπειτα...
Entonces se sentó ahí...
(Hom. Od. XIX, 102)</td></tr>
<tr><td>τὴνμὲνἰδὼνγήθησε...
Se alegró de verla...
(Hom. Od. XXIV, 504)</td></tr>
</table>

Fuente: elaboración propia.

Más allá de esta finalidad estético-narrativa el epíteto épico sirve, como las repeticiones, para favorecer el tiempo de improvisación de los aedos y la mejor estructuración del discurso. Para Parry (1971, p. 330) esa dicción formular constituye la forma habitual de configurar el pensamiento poético de estos profesionales de la palabra, originado en la audición y memorización de tradiciones de cantores predecesores de quienes han aprendido los estilos generales de la poesía épica.

El creador textual debe, entonces, estar siempre predispuesto a aquellos imprevistos surgidos durante el acto performativo como a las peticiones devenidas del contexto de recitación: de este modo, la obra no sólo se caracteriza por la posesión de unas direcciones de apertura considerable que quiebran la potestad del emisor en la conducción

discursiva sino quecada recitación culmina en la recitación de textosúnicos e irrepetibles que prueban el fenómeno colectivo de construcción narrativa a través de la combinación de la herencia percibida (*eje de la tradición*) con la intencionalidad del público en el devenir del discurso(*eje de la innovación*). Queda patente así la ausencia de autonomía en el discurso y la difuminación de límites entreactores de la comunicación: la singularidaddel mensaje poético y la idea de creatividad en el mundo antiguoreside enimitar y adaptar tradiciones pasadas, hecho a día de hoy intolerable puesto que la originalidad implica la ausencia de copia o imitación de modelos.

No obstante, como se ha adelantado en anteriores apartados las corrientes narrativas de las últimas décadas han cuestionado esta tendencia dominante derivada de la modernidad. La interconectividad de sustancias de la expresión en el marco de la digitalidad y otra serie de innovaciones técnicas han sacudido las pretensiones de linealidad y autonomía heredadas para revelar la vigencia de este singular diálogo narrativo que se muestra análogo respecto a antiguas dinámicas de participación. Así, el individuo busca en la actualidad intervenir en los relatos porque considera que debe interesarle todo lo social (Ong, 1987, p. 135), hecho en el que también ha sido determinante la estructura de los medios de comunicación y su integración en internet con las posibilidades y exigencias de la retroalimentación (*feedback*) como elemento diferencial.

Si el advenimiento de la sociedad de la información fue constatando la importancia de réplica respecto al contenido creado en las grandes corporaciones comunicativas, un impulso similar se dejó notar en el ámbito de la narración para adquirir modos participativos donde es esencial una intervención del receptor para el resultado final. A su vez, la complejidad creciente de las expresiones narrativas implica la intervención de enormes cadenas de producción y múltiples departamentos donde se difumina la univocidad creadora para resultar, tanto autoría como originalidad, un sincretismo de ideas de individuos cuya última responsabilidad se adscribe a un director de proyecto.

Este proceso se asemeja a ese espíritu de creación colectiva de la antigüedad griega que también se veía influido por una serie de decisiones

durante su declamación, pudiendo constatarse de ello que la percepción de originalidad en las narrativas transmedia no reside tanto en la ausencia de imitación de modelos sino en el éxito de transposición de una narrativa a múltiples sustancias expresivas con gran capacidad de interacción entre sí y con la audiencia.

3.2. La recepción textual y sus posibilidades de selección

La participación del público en la construcción de la narrativa implica, más que una lectura pasiva, una participación activa a partir de las propuestas formuladas por la instancia enunciadora generando métodos de navegación textual no lineales o abiertos a múltiples posibilidades. Este proceso de selección, según Moreno Sánchez (1996, p. 406), permite el relevo del emisor en la organización del relato dejando en manos de los receptores posibilidades de transformación; una proposición impensable en el modelo narrativo heredado de la modernidad pero con bastantes similitudes respecto a las prácticas de la tradición oral. De nuevo se trata de un caso de convergencia entre dos mundos aparentemente irreconciliables donde la participación del público constituía una de las bases de la recepción textual.

La poesía oral es un arte donde la improvisación adquiere un rol fundamental: amén de la posesión de undilatado conjunto de motivos, temas y argumentos narrativos, el poeta debe conocer el modo adecuado para integrarlos en su improvisado discurso según las peticiones del público. En ciertos testimonios literarios de la épica arcaica griega se deja constancia de la intervención del auditorioen el mensaje poético (Hom. *Od*. I, 337-342): así, cuando el aedo Femio canta la caída de Troya, Penélope sugiere una variación temática presa de la nostalgia, demostrando esta escena la capacidad de intervenir en la selección temática así como las diversas direcciones textuales que, en ocasiones, surgían de las preguntas de un invitado (Espejo Muriel, 1991, p. 165).

De este modo, las recitaciones poéticas se convierten en una especie de diálogo que emana de las expectativas culturales, éticas y literarias del auditorio (Donlan, 1993, p. 159), debiendo trabajar sobre éstas al igual que orientarse por su postura o expresión facial (Scodel, 2017, p.

75-90) que determinará el grado de conformidad o disconformidad respecto a la recitación. Así, la participación dota al canto de una dimensión colectiva e integradora al ser posible seleccionar entre ciertas opciones sin realizar ningún tipo de transformación o de construcción respecto a losargumentos tradicionales.

Desde la perspectiva del emisor del mensaje textual, el poeta debe transitar por su memoria en busca de los recursos heredados para cohesionar el relato mientras que el receptor condiciona el hilvanado del texto gracias a su libertad de selección y su participación selectiva. Partiendo de estas premisas, pueden señalarse dos tipos de conexiones en el relato oral en cuanto a su estructura:

- La coherencia y cohesión internas se articulan gracias a *nodos intratextuales*, como la dicción formular y las fórmulas poéticas, que ordenan el discurso y permiten al recitador el discurrir narrativo por cauces pluridireccionales durante su acto performativo. De producirse carencias en la composición –causados por la pérdida de inspiración o factores externos–, se sirve de ellos para entrelazarel discurso y mantener su continuidad.

- El modelo narrativo del que parte la creación textual se construye mediante un conocimiento previo de materias anteriores cuyas correspondencias se articulan en *nodos extratextuales*. La composición es, en suma, un relato en segundo grado reescrito durante generaciones en diversos espacios y tiempos gracias a múltiples estrategias como la absorción, la alteración, el travestismo o la apropiación de mitos, leyendas y temas de narrativas foráneas (Tsagalis, 2008, p. 11).

Las estructuras narrativas en el espacio transmedia funcionan de forma similar debido a la configuración de propuestas en historias con carácter abierto donde los destinatarios deciden el camino a transitar a partir de la oferta brindada. Algunos paradigmas de esta interactividadmás allá de la evidente propuesta delos videojuegos –donde aumenta la propensión a planteamientos de mundo abierto con crecientes posibilidades de selección, como en *The Legend of Zelda: Breath of*

The Wild (2017) o *Genshin Impact* (2020)– se enmarcan en las propuestas narrativas de los juegos de mesa cooperativos, cuya complejidad narrativa durante las últimas décadassumada a las posibilidades de ampliación mediante expansiones han servido ala revalorización de su mercado.

En el caso de *Pandemic* (2007) de Matt Leacock, los jugadores se convierten en un grupo de científicos que debe salvar el mundo transitando por un tablero que representa el planeta con el fin de contener y erradicar una pandemia mundial. En su modalidad *legacy* la narrativa llega a tal nivel de interactividad que las decisiones tomadas en un momento determinado pueden desencadenar consecuencias irreversibles para futuras partidas, pues la unidad de acción se compone de un total de doce partes que representan los meses del año. Otro ejemplo significativo es *T.I.M.E. Stories* (2015) de Chassenet y Rozoy, donde la elección de un avatar y el lanzamiento de un dado de tiempo condicionarán la dificultad de las misiones, sus constricciones narrativas o la obtención de recompensas para futuros tableros.

Bastan estos ejemplos para evidenciarla intervención activa del destinatario en el relato análoga al tránsito discursivo de las manifestaciones orales, donde esta mística de participación y el sentimiento de cooperación eran garantes del desarrollo del relato. Por consiguiente, tanto las narrativas transmedia como las orales no participan del distintivo cierre devenido de la modernidad y se mantienen como unos bienes culturales abiertos dispuestos siempre a la adición de contenido.

3.3. El contexto de producción: tecnologíay mediosexpresivos

La tecnología constituyeunsistema de saberes y habilidadesempleados por una comunidad de individuos para satisfacer carencias gracias a la utilización deartefactos surgidosen dicha cultura en particular. Desde la antigüedad estas mecánicas han garantizado el avance y supervivencia de las comunidades humanas, siendo el progreso tecnológico identificable con innovaciones inherentes una época histórica y, por tanto, una noción muy maleable dependiendo del objeto de estudio: si a día de hoy constituye un sinónimo de digitalidad, informática o tele-

comunicaciones, en tiempos pasadosse identificaba con técnicas rudimentarias.

Uno de los requerimientos exigidos por la narrativa transmedia consiste en la aplicación de la tecnología al relato para expandir sus popularidades y posibilidades así como para fomentar la generación de contenidos en plataformas heterogéneas (Scolari, 2013, p. 83). Tomando en cuenta esta premisa y relacionándoseconlaacepción de tecnología formulada con anterioridad, el análisis obliga a cuestionarse de qué manera podría haberse perpetrado este requerimientoen la antigüedad para descubrir sus analogías respecto a los nuevos modos y, en definitiva, si ello sienta un precedente para considerar la existencia de una estructura antecesora.

En primer lugar es importante delimitar los rasgos más reseñables de la cultura griega arcaica y sus referentes tecnológicos, que constituyen en suma los propios de una primera ola de desarrollo causada por la revolución del neolítico (Toffler, 1979): la transición al modo de producción agrícola y ganadero permite al individuo abandonar el nomadismo para asentarse en localizaciones concretas desplegando núcleos poblacionales y, consecuentemente, la tecnología floreciente quedará fuertemente entrelazada a los rasgos distintivos de estas primeras civilizaciones. Los primitivos sistemas de representación de signos, los aparatos para medir el tiempo, los transportes, los artefactos bélicos o la artesanía funcional (Humphrey, 2006) constituyen un ejemplo de esta tecnología elemental donde prima el asentamiento, refuerzo y homogeneización de construcciones sociales básicas; y son estas premisas las que establecen evidencias de un desarrollo tecnológico propiamente dicho en la antigüedad. Restaría, entonces, la tarea de demostrar la convergencia entre esta tecnología y el universo de la narración oral; labor en que los testimonios arqueológicos sonpruebacontundente de la multiplicidad de expresiones en las que se manifestaban los temas de la épica tradicional.

Tomando por caso la artesanía funcional, en las pinturas sobre recipientes cerámicos es bastante frecuente la representación de acontecimientos narrados en la tradición oral (Carpenter, 2015, p. 157); escrituras que sin duda dependen del conocimiento previo de la materia

representada y que constituyen un perfecto paradigma de permeabilidad hacia distintas tipologías discursivas. De este modo, el carácter transmedia de estas narraciones orales se traduce en un cruce de fronteras del lenguaje verbal para revelarse en medios que operan con distintas clases de signos.

Para ejemplificar esta maniobra tomaremos por caso la representación pictórica del asesinato de Políxena, hija del rey Príamo de Troya, en un ánfora tirrena de figuras negras del siglo VI a.C. Según el análisis formulado por Mangieri (2018, pp. 62-76), la pieza constituye una muestra de la amplia difusión de la que gozó el tema en el ámbito cultural griegopese a las variantes de contenido respecto a la tradición conservada en forma de literatura; lo que además da cuenta del carácter abierto de la narrativa referido con anterioridad respetando siempre la trama principal del mito. La representación, a su vez, forma parte de la tecnología inherente a esta primera época de desarrollo cultural; pues queda al servicio de la satisfacción de una necesidad básica de supervivencia como fuente de almacenaje de diversos productos.

4. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Gracias a esta aproximación teórica se ha revelado cómo la merma de aquellos fundamentos de la autoría clásica influye en la conformación de las narrativas transmedia, que no se erigen únicamente sobreun pujante interés en la interconexión de discursos devenida de la era digital demostrando que sus implicaciones trascienden esta esfera para situar a la sociedad en anteriores procesos comunes en el marco de la cultura y la transmisión oral.

Atendiendo a la naturaleza de sus procesos de generación, cabe remarcar que estos métodos resultan análogos a los acaecidos en las comunidades rudimentarias en la conformación de relatos cruzados.Indudablemente las sociedades a las que nos referimos quedan exentas de unas pretensiones comerciales exigidas de estos productos en la actualidad, pero es perfectamente demostrable cómo estas antiguas operaciones narrativas asentaron los cimientos de nuestra concepción de transmedia; cuya mayor innovación, en suma, es introducir

la intencionalidad de mercado en el ciclo textual frente al manifiesto carácter sacro del relato en la antigüedad.

5.REFERENCIAS

Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.

Beecroft, A. (2014). *Authorship and cultural identity in early Greece and China: patterns of literary circulation*. Cambridge: University Press.

Carpenter, T. H. (2015) The Trojan War in early Greek art. En Tsagalis, C. y Fantuzzi, M. (eds.) *The Greek epic cycle and its ancient reception: a companion*. Cambridge: University Press.

Costa Sánchez, C. y Piñeiro Otero, T. (2012). Nuevas narrativas audiovisuales: multiplataforma, crossmedia y transmedia. *Revista Icono14*, 10 (2), 102-125.

Darley, A. (2000). *Visual digital culture: Surface play and spectacle in new media genres*. Londres y New York: Routledge.

Domínguez Figaredo, D. (2012). Escenarios híbridos, narrativas transmedia, etnografía expandida. *Revista de Antropología Social*, 21,197-215.

Donlan, W. (1970). Character structure in Homer's Iliad. *The Journal of General Education,* 21(4), 259-269.

Espejo Muriel, C. (1991). El Aedo Homérico. *Florentia iliberritana: revista de estudios de antigüedad clásica*, 2, 161-170.

García Fernández, E. C. (2010).*Historia del cine*. Madrid, Fragua.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

González, R. J. (1985). Film, discurso, texto. Hacia una definición del discurso artístico. *Revista de Ciencias de la Información*, 2, 15-40.

Grau-Kuntz, K. (2017). Un ensayo histórico sobre los derechos de autor. *Revista chilena de derecho y tecnología*, 6 (1), 113-150.

Hill, D. (2003). *Literature of the Sturm und Drang*. Woodbridge: Camden House.

Homero (1991). *Ilíada. Traducción, prólogo y notas de Emilio Crespo Güemes*. Madrid: Editorial Gredos.

—— (1993). *Odisea. Introducción de Manuel Fernández Galiano*. Traducción de José Manuel Pabón. Madrid: Editorial Gredos.

Humphrey, J. W. (2006). *Ancient technology*. Conn: Greenwood Press.

Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2013). *Cultura transmedia: la creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Kinder, M. (1993). *Playing with power in movies, television, and video games: from Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkeley: University of California Press.

Klenk, M. (2011). El cine digital en el siglo XXI. La transformación del cine hollywoodense y del consumo cultural a causa de la digitalización. *Revista de Cine Iberoamericano* 3(4).

Mangieri, A. F. (2018). *Virgin sacrifice in Classical art: women, agency and the Trojan war*. Oxford: Routledge.

Marí i Company, F. (2010). StarWars, el génesis del merchandising. *Filmhistoria online*, 20 (2).

McLuhan, M. (1962). *The Gutemberg galaxy: the making of typographic man*. Toronto: University of Toronto Press.

Moreno Sánchez, I. (1996). El relato hipermedia. En García López, M. J. y Ruiz del Olmo, F. J. *Nuevas tecnologías, nuevos medios*. Málaga: Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga.

—— (2002). *Musas y nuevas tecnologías: el relato hipermedia*. Barcelona: Paidós.

Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura*. México: FCE.

Parry, M. (1971). *The Making of Homeric Verse*. Oxford: Clarendon Press.

Scodel, R. (2017). Homeric fate, Homeric poetics. En Rengakos, A., Tsagalis, C. y Markantonatos, A. (eds.). *The winnowing oar: new perspectives in Homeric studies*. Boston: DeGruyter.

Sempere, P. (2007). *McLuhan en la era de Google: memorias y profecías de la aldea global*. Madrid: Editorial Popular.

Thorburn, D., Jenkins, H. y Seawell, B. (2004). *Rethinking media change: the aesthetics of transition*. Cambridge: MIT.

Tsagalis, C. (2008). *The oral palimpsest: exploring intertextuality in the Homeric epics*. Washington: Center for Hellenic Studies.

REFLEXIONES SOBRE LA VIOLENCIA VISUAL A PARTIR DE ZIGMUNT BAUMAN. EL *UNBOXING* INFANTIL COMO FENÓMENO DE MASAS Y EJEMPLO DE COMPRA-VENTA DE INTIMIDAD

ELISA FERNÁNDEZ BASCONES
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

> Cuanto más pesada sea la carga, más a ras de tierra estará nuestra vida, más real y verdadera será. Por el contrario, la ausencia absoluta de carga hace que el hombre se vuelva más ligero que el aire, vuele hacia lo alto, se distancie de la tierra, de su ser terreno, que sea real sólo a medias y sus movimientos sean tan libres como insignificantes. Entonces, ¿qué podemos elegir? ¿El peso o la levedad? (Kundera, 2013, p.11)

Zigmunt Bauman comienza su obra titulada *Modernidad líquida* afirmando «que la extraordinaria movilidad de los líquidos es lo que los asocia con la idea de "levedad"» (2009, p. 8)

Si atendemos al término *leve*, podemos percatarnos de que una de sus acepciones lo define como "ligero", "de poco peso". Se trata de una definición a priori exenta de connotaciones negativas. Sin embargo, otra de sus acepciones lo define como "de poca importancia", "venial". El concepto de "levedad", de hecho, se define también como inconstancia de ánimo y ligereza en las cosas. Estas dos últimas definiciones no son tan asépticas como la primera, sino que son acogidas con más reticencias. Si pensamos en sinónimos de levedad nos topamos con conceptos como "fragilidad" o "volatilidad". Lo que tienen en común dichos términos es la insostenibilidad en el tiempo, la tendencia a la ruptura, la obsolescencia, la caducidad. Según para qué

cosa sea, estos términos los asumimos como gratificantes o como empobrecedores.

Como se sabe, *Modernidad líquida* es un término acuñado por Bauman para referirse a una actualidad[47] en la que han sido abolidas las grandes categorías tradicionales. La fluidez se convierte así en un concepto perfecto para describir una sociedad en la que el intercambio (económico, físico, mercantil, social, etc.) es cada vez más fácil y más rápido, siendo prácticamente imposible encontrar algo que escape a la fugacidad. De esta manera, como indica el autor,

> el hecho de que la estructura sistémica se haya vuelto remota e inalcanzable, combinado con el estado fluido y desestructurado del encuadre de la política de vida, ha cambiado la condición humana de modo radical y exige repensar los viejos conceptos que solían enmarcar su discurso narrativo. (2009, pp. 13-14)

Todo se vuelve caduco en un mundo en el que nada permanece, en el que todo fluye. La fluidez ha calado en todos los niveles de la existencia, cambiando las relaciones humanas de manera radical.

Según este autor, una de las grandes transformaciones que han posibilitado el paso de la antigua modernidad, la modernidad sólida[48], a lo que él considera la modernidad líquida es el cambio en las categorías tradicionales de espacio y tiempo. Antes, tiempo y espacio eran categorías que no podían pensarse una sin la otra. Lo que marca el paso de la modernidad sólida, vieja modernidad o pre-modernidad a la modernidad líquida es precisamente el hecho de que pueden empezar a tratarse de manera independiente, además de que se separan de la práctica vital, es decir, dejan de vivenciarse, al menos de la manera en que se habían vivenciado hasta entonces. El tiempo, especialmente a través de las nuevas tecnologías, ha sido reducido a instantaneidad: "el

[47] *Modernidad líquida* es una obra escrita en el año 1999, proporcionando un diagnóstico muy certero de la época. Podríamos decir (y así lo hemos tratado en este escrito) que la actualización de las ideas desarrolladas en ella es plasmada por el autor en su obra más reciente, *Vigilancia líquida*.

[48] La diferencia entre modernidad sólida y modernidad líquida la desarrolla Bauman en el prólogo de *Modernidad líquida*, (Ed. Orig. 2000) p.8, Fondo de cultura económica de Argentina S.A., Buenos Aires, 2009. pp.8-9.

tiempo adquiere historia cuando la velocidad de movimiento a través del espacio se convierte en una cuestión de ingenio, imaginación y recursos humanos" (Bauman, 2009. p.8). Por tanto, este cambio cualitativo en las categorías de espacio y tiempo es posibilitado por el desarrollo de las nuevas tecnologías.

En estas páginas me propongo analizar las consecuencias de esta oleada tecnológica causante de la licuefacción del espacio y el tiempo en el ámbito de las redes sociales. En primer lugar, veremos las consecuencias y los cambios producidos por la técnica y, consecuentemente, por el cambio de categorías, en uno de los aspectos más violentos de las relaciones humanas: las técnicas de poder. Después trataremos de reflexionar acerca de qué efectos produce dicho cambio en las categorías de espacio y tiempo en las relaciones sociales cotidianas, en lo que podría considerarse una versión más familiar de las mismas. En ambos ámbitos aparecerá la violencia como protagonista, en un primer momento de forma más explícita, como arrebatamiento de libertad o derechos (en el ámbito bélico, por ejemplo), y en un segundo momento como privación de intimidad, como actualización de aquellas técnicas de poder.

La numeración de los apartados y subapartados se hará de forma manual, no se usará la numeración automática. Siga el formato de los ejemplos.

2. TÉCNICAS DE PODER: SOBRE LA VIOLENCIA EXPLÍCITA

El análisis que Bauman lleva a cabo en *Modernidad líquida* acerca del cambio producido en las estructuras de poder y de vigilancia tiene como resultado la división de las mismas en lo que podríamos llamar técnicas panópticas y técnicas post-panópticas. Como sabemos, el panóptico, tal y como Bentham indica en su famosa obra, es un establecimiento cuya estructura permite al vigilante observar desde una torre central a todos los prisioneros, recluidos en celdas individuales alrededor de la torre, sin que estos puedan saber si son observados.

Resumidamente, lo que Bauman atribuye a las técnicas de poder panópticas o pre-modernas es el inevitable vínculo espacio-temporal que se establece entre vigilante y vigilados, entre los que se crea una relación de compromiso mediada por la cercanía. La diferencia con las técnicas de poder post-panópticas radica precisamente en la disolución de ese vínculo, que viene dada por la disolución de las categorías tradicionales de espacio y de tiempo. El ejemplo que utiliza el autor de una técnica post-panóptica es el de la Guerra del Golfo, en la cual

> Los bombardeos realizados por medio de casi invisibles aviones de combate y misiles "inteligentes" –lanzados por sorpresa, salidos de la nada y capaces de desaparecer inmediatamente- reemplazaron las invasiones territoriales de las tropas de infantería (…) Los atacantes ya no deseaban ser los "últimos en el campo de batalla". (Bauman, 2000, p. 17)

De esta manera, el vínculo entre vigilante-vigilado, atacante-atacado, etc., desaparece en lo que Bauman llama "el fin de la era del compromiso mutuo" (2000, p. 16). Esta expresión marcará definitivamente, como defenderemos más adelante, el desarrollo de la sociedad actual. Antes, el enemigo, el que me iba a matar, me miraba a la cara, me tocaba con sus manos. Como indican Martínez Teixidó, J. Romero y J.L. Calvo, la nueva era militar comenzó principalmente a partir de la Segunda Guerra Mundial (2001) debido a que el despliegue tecnológico llevado a cabo cambió radicalmente las estrategias bélicas tradicionales. A partir de entonces el enemigo dejó de ser alguien visible, cercano, siquiera localizable, para convertirse en un fantasma, en un sujeto invisible.

La actualización de la técnica de poder post-panóptica la desarrolla Bauman en una de sus obras más recientes, *Vigilancia líquida*. En ella se observa cómo ese fin de la era del compromiso mutuo se extiende hasta nuestros días, propiciado precisamente por el auge de las nuevas tecnologías. Al leer el ejemplo de la Guerra del Golfo propuesto por Bauman en 1999 es inevitable que se nos presente como algo anticuado. Esto se debe a que la proliferación técnica desde entonces ha sido tal que se nos vienen a la mente ejemplos mucho más certeros que los aviones de combate (que, a pesar de su incuestionable imprevisibili-

dad, no surcaban los cielos de manera precisamente silenciosa e invisible). De estas nuevas técnicas se ocupa Bauman en su última obra. Uno de los dispositivos de vigilancia post-panóptica comentados en ella es el *drone* (adaptado como "dron" en español). El término *drone* en inglés se traduce literalmente como zángano. Como todos sabemos, un dron es un vehículo aéreo no tripulado (VANT), UAV (Unmanned Aerial Vehicle)[49] utilizados en un principio para fines militares, cuyo uso está siendo extendido a objetivos comerciales e incluso a los ámbitos del ocio. El dron constituye la radicalización de una técnica de poder basada en la disolución de las categorías de espacio y tiempo, pues su velocidad y tamaño los hacen imperceptibles e imprevisibles hasta límites insospechados, además de que la acción en ausencia se torna radical desde el momento en el que el dispositivo se encuentra a kilómetros del ser humano que lo controla. Se produce un distanciamiento total del Otro como *cercano-a-mí* mediante estas nuevas técnicas.

Aunque pueda resultar paradójico *a priori,* el enemigo antes era cercano, y esto les otorgaba a los enfrentamientos una profundidad que se ha perdido, la profundidad del mirarse a la cara, de oler y tocar la batalla, la oportunidad de reconocer en el enemigo un ser humano igual a uno. La facilidad de la acción a distancia radica en que no se toma conciencia de dicha acción, más aún cuando está tan mediada que podemos no identificarla como una acción propia. Recordemos el ejemplo que utiliza Bauman en *Vigilancia líquida*:

> Cuando en febrero de 2011, veintitrés invitados a una boda afgana fueron asesinados, los operadores que pulsaron la tecla culparon a las pantallas, que "se habían vuelto borrosas". "Se perdían en cuanto las miraban". Había niños entre las víctimas del bombardeo, pero los operadores "no los enfocaron correctamente en medio del remolino de datos", "al igual que un oficinista pierde un importante e-mail entre una gran cantidad de ellos". Y nadie acusaría a ese oficinista de un fallo moral. (2013, pp. 97-98)

[49]«Planeta Drones». Consultado el 29 de marzo de 2021.

Los drones como dispositivos de aniquilación a distancia exculpan al hombre de sus propias acciones. En un gesto pilatosiano, el hombre ya no es el que comete el crimen, sino que la máquina es la responsable.

Pero no es necesario que nos traslademos al ámbito militar para analizar las nuevas relaciones de poder y vigilancia establecidas por las nuevas tecnologías. Como dijimos anteriormente, los drones no son únicamente dispositivos militares, sino que están prácticamente al alcance de cualquiera. Si escribimos "dron" en nuestro buscador, las primeras entradas que nos aparecen nos invitan a hacernos con uno de estos dispositivos: "Tu dron al mejor precio", "drones en Amazon.es", "drones: juguetrónica", "dronbarato.com", etc. Se trata de artefactos cada vez más introducidos en nuestra sociedad. A priori este hecho no tendría por qué resultar alarmante, y sin embargo la realidad es que la presencia de tales artilugios entre nosotros no está teniendo un uso precisamente benéfico. Basta escribir de nuevo "dron" en la sección de noticias de Google para encontrarse con artículos como este:

> La paciencia tuvo un límite. Merideth William, de 47 años de edad, relata que cuando vio el dron sobrevolando la casa de un vecino no le inquietó en absoluto. La situación cambió cuando el objeto no tripulado entró en su propiedad. Su hija de 16 años de edad, estaba tumbada en su piscina en el momento en que el piloto del dron quiso echar un vistazo. Fue en ese momento cuando William decidió que ya era suficiente. Este vecino de Kentucky fue entonces a buscar su escopeta y disparó hasta en tres ocasiones contra un dron que tiene un valor de 1.800 dólares. Poco después, el piloto del dron y tres amigos se personaron en su propiedad. "Si cruzas la acera de mi propiedad, habrá otro tiroteo", le dijo William, informa 'The Daily Dot'[50].

El de M. William no es el único caso de espionaje llevado a cabo con drones. El cuerpo a cuerpo ha desaparecido tanto en las relaciones explícitamente agresivo-defensivas como en las relaciones ordinarias. A través de la ausencia, de la aniquilación del espacio, las nuevas tecnologías de la vigilancia diluyen en ambos casos la responsabilidad humana.

[50]https://actualidad.rt.com/sociedad/181709-dispara-dron-espia-kentucky Consultado el 30 de Marzo de 2016.

3. VIOLENCIA VISUAL EN LAS RELACIONES COTIDIANAS

Estos casos nos introducen de pleno en la segunda dimensión a analizar en este ensayo, la de las relaciones cotidianas. Recordemos que todo el proceso del que estamos hablando está mediado por la tecnología, que provoca la transformación de las categorías de espacio y tiempo. Estas categorías han sido aniquiladas o licuadas en pos de una instantaneidad. Lo decisivo en nuestro análisis de las relaciones humanas es lo que se pierde con esa instantaneidad. Esta instantaneidad, la nueva versión del tiempo, ha permitido un acceso inmediato a las vidas ajenas.

Como afirma Bauman, "no es que las relaciones predigitales estuvieran exentas de vigilancia –en absoluto- sino que en la actualidad algunas clases de vigilancia son prácticamente una parte de la mediación digital de las relaciones" (2013, p. 35). Y no sólo se trata de esto, sino que además el tipo de vigilancia social ha cambiado radicalmente, tanto desde el punto de vista de los vigilantes como el de los vigilados.

La propuesta sartreana constituye un ejemplo perfecto de una dinámica vigilante en la que la mirada del Otro como amenaza no tiene tregua. En un capítulo de *El ser y la nada* titulado *La mirada*, Sartre habla de la vulnerabilidad del hombre ante la mirada ajena. El ideal de ser humano para Sartre, al que todos aspiramos, sería observar permaneciendo oculto de la mirada del Otro, al margen de la posibilidad de ser vistos. En este capítulo el autor se dedica a analizar el fenómeno de la mirada y lo que supone en las relaciones interpersonales. En él se inserta uno de sus ejemplos más famosos:

> Imaginemos que haya llegado, por celos, por interés, por vicio, a pegar la oreja contra una puerta, a mirar por el ojo de una cerradura. Estoy solo y en el plano de la conciencia no-tética de mí (…) Mi actitud no tiene ningún "afuera", es pura puesta en relación del instrumento (ojo de la cerradura) con el fin por alcanzar (espectáculo de ver). (Sartre, 1976, p. 335)

En esta situación ideal, el sujeto cumple su sueño de "ver sin ser visto". Pero la mirada del Otro irrumpe en ella devolviéndome a un mundo donde soy siempre en presencia de otros:

> Pero he aquí que he oído pasos por el corredor: me miran. ¿Qué quiere decir esto? Que soy de pronto alcanzado en mi ser y que aparecen en mis estructuras modificaciones esenciales, que puedo captar y fijar conceptualmente por el cogito reflexivo. (Sartre, 1976, p. 336)

Sin embargo, la imagen sartreana del ojo a través de la cerradura ha quedado obsoleta: no nos hace falta acudir hasta la puerta de nuestro objetivo para observarlo. Ya no tenemos que correr el riesgo de, como afirma el dicho popular, "ser pillados con las manos en la masa". Hoy es imposible descubrir al mirón. El mirón se ha escondido tras las pantallas y los drones y observa desde la seguridad de la distancia, y desde ella llega a zonas antes invisibles e inaudibles de la intimidad. No hay rubor posible para aquel que vigila desde el escondite perfecto. Nos hemos convertido en voyeurs desvergonzados que han asumido el derecho de vigilar las vidas de los demás. Este es el caso claro del fenómeno social-virtual por el cual disfrutamos, nos entretenemos y casi llegamos a necesitar "estar-al-tanto" de la vida de los demás, a través, evidentemente, de las redes sociales.

Para Sartre, el concepto de *compromiso* que utiliza Bauman para referirse a la era en la que entre los hombres primaba el vínculo de la cercanía, de la responsabilidad, tenía otro significado, más apropiado para las relaciones desarrolladas en una actualidad líquida. Lo radical en Sartre es que este compromiso del Yo en relación con el Otro a través de su existencia en el mundo no es entendido en el sentido amable del término, que es en el que se entiende normalmente. Tras una invitación a la posibilidad de entender la relación Yo-otro como una relación de "responsabilidad", de "pacto voluntario", Sartre desvela el sentido del compromiso al que se refiere en realidad: "este comprometimiento objetivado, cuando capto al prójimo como objeto, se degrada y se convierte en un comprometimiento objeto, en el sentido en que se dice: el ejército estaba comprometido en un desfiladero" (Sartre, 1976, p. 373). El compromiso del Yo con el Otro se reduce a dificultad, apuro, peligro, problema, aprieto. Por eso quiero mantener

al otro siempre objeto a través de la vigilancia. Mi relación con el otro se basa en estrategias de huida (miedo) y/u objetivación.

Y, a pesar de que reconozcamos la validez del discurso sartreano en cuanto a su descripción de ese mirón que no es mirado, no podemos decir que siga vigente en este contexto, al menos generalizadamente, el deseo del protagonista sartreano de ser el sujeto perfecto, aquel que ve sin ser visto, aquel que no puede ser objeto para otras miradas. Hemos desarrollado en la sociedad actual otra versión de la vigilancia, lo que podría ser una especie de auto-vigilancia que se transforma en auto-exposición y que consiste en un afán por ser mirados, ser vistos, ser contemplados que nada tiene que ver ya con el recato de aquel que se esconde. La vergüenza ha dado paso al orgullo, en una cierta voluntariedad de ser observados. Respecto a esta voluntariedad, Bauman habla de una suerte de interiorización del panóptico en, por ejemplo, la vida laboral:

> Igual que los caracoles transportan sus casas, también los empleados del nuevo mundo moderno líquido deben crear y cargar con sus propios panópticos individuales. Se ha cargado sobre los empleados y sobre cualquier otro tipo de subordinados la responsabilidad total de mantener y asegurar (…) Los subordinados están tan acostumbrados al nuevo papel de autocontroladores que hacen inútiles las torres de control del esquema de Bentham y Foucault. (2013, p. 68)

Los mecanismos de control se asumen como propios, propiciándose una colaboración generalizada en favor de una exhibición continua. Como dice Bauman, el *Discurso de la servidumbre voluntaria* de La Boétie tuvo que esperar cuatrocientos años antes de hacerse realmente efectivo. La intimidad es expuesta a través de una suerte de *auto-vigilancia voluntaria.*

No solo disfrutamos accediendo a los perfiles y cuentas de nuestros seguidores, contactos o amigos, sino que se torna fundamental el ser-vistos, el ser-seguido, el ser observado. Lo que subyace al hecho de sentirse *orgulloso de* según Sartre es el estar dispuesto a hacerse objeto ante un sujeto: "para estar orgulloso de ser eso es menester que me haya primeramente resignado a no ser sino eso" (1976, p. 371).

Resulta preocupante la deriva que llega a tomar este fenómeno del placer por mirar y por ser mirado, en un gesto de compra-venta de la intimidad. Entre las versiones que se desarrollan del mismo encontramos a los populares influencers de diferentes redes sociales: Instagram o YouTube podrían coronarse como, quizá, los ámbitos o zonas virtuales más frecuentadas para ello. En este contexto es alarmante el auge que está teniendo esta última no solo entre adultos y jóvenes, sino también entre los niños, lo que nos lleva a comentar un fenómeno peculiar que lleva ya un tiempo desarrollándose entre los más pequeños: el fenómeno del unboxing infantil.

El unboxing se define como el acto de desempaquetar o de abrir una caja ante la cámara. Comenzó como fenómeno de redes en torno al año 2006, y actualmente pueden encontrarse en la red unboxing prácticamente de cualquier cosa: juegos de mesa, cosméticos, productos tecnológicos, electrodomésticos y juguetes infantiles. En principio no tendría por qué ser un fenómeno censurable o criticable, en la medida en que pueden llegar a prestar un servicio bastante útil y cómodo al público al que se ofrecen. Sin embargo, de este último comentado, el unboxing infantil, me es complicado, por varios motivos que serán comentados a continuación, frenar mi recelo.

A priori, que un niño disfrute viendo a otro niño desempaquetar un juguete, casi como si de una entrega de regalo se tratase, no habría de ser considerado como algo perjudicial o maligno. Como dice Sergio García Soriano, "abrir juguetes es divertido para todo niño y es un mecanismo que funciona en todas las edades porque genera curiosidad e interés. Es el momento sorpresa donde todo puede ser"[51].

Sin embargo, en el fenómeno del unboxing infantil hay más que eso. No se trata de que un niño comparta un momento de felicidad con un

---

[51] Extraído de:

https://elpais.com/buenavida/bienestar/2021-01-23/el-nino-mas-rico-del-mundo-es-youtuber-por-que-deberian-los-padres-vigilar-que-dice-a-sus-hi-jos.html?utm_source=Facbook&ssm=FB_CM&fbclid=IwAR2uN9T8RnGEtCVNhWl8VQ9BmKfQx8lCt8cTnqQHms59bdh7l82HX5fFWM8#Echobox=1611516207

Consultado por última vez: 05/03/2021

amigo o compañero, sino de la visibilización generalizada de una práctica privada. En este fenómeno deja de importar que aquella persona que está llevando a cabo el acto, para un niño "mágico", divertido, sorprendente, de abrir un juguete, sea próxima, cercana, se encuentre compartiendo un espacio y tiempo determinado y concreto conmigo o, por el contrario, se encuentre al otro lado de la pantalla, sin posibilidad de comunicación o interactuación auténtica. Entonces, las relaciones personales pasan a un segundo plano, priorizándose el consumo del producto, dando importancia no al disfrute en compañía sino al producto en sí, convirtiéndose en una práctica de apología del consumismo. Además, como decíamos, este fenómeno supone la compra-venta de un acto que es, en principio, íntimo, en el sentido de que, como decíamos, para un niño el acto de abrir un juguete pertenece a su esfera privada, una esfera que puede ser compartida con sus seres cercanos pero que si se convierte en un escaparate queda absolutamente pervertida. Permitimos y casi enseñamos a nuestros niños asimilar la cesión de la vida privada como algo normal, y no solo normal, sino premiable, envidiable y rentable.

Las redes sociales constituyen un ejemplo perfecto tanto de este orgullo del observado como de la fantasmagorización u ocultamiento del observador actual. A través de las pantallas nos mostramos y nos ocultamos según el momento evitando (y esto es lo decisivo) el contacto directo y real. Espacio y tiempo se han virtualizado, propiciando un desarrollo de las relaciones sociales mediadas constantemente por los dispositivos tecnológicos que permiten la disolución de espacio y tiempo. En la sustitución de lo cercano por lo mediado se produce la erosión de lo social. Como bien indica Bauman,

> Podemos observar de qué forma los usuarios de Facebook son mercantilizados, la palabra "amigo" tal y como la entendemos habitualmente es un término incongruente si se aplica a miles de personas (…) Es demasiado fácil ver cómo la gente es utilizada por Facebook y olvidar que, igualmente, la gente utiliza Facebook constantemente, con entusiasmo y de manera adictiva. (2013, p. 51)

4. CONCLUSIONES

Lo que estamos tratando de sacar a la luz es la devaluación que supone para las relaciones humanas esta inmediatez de la que venimos hablando, esta cancelación, licuefacción o disolución del tiempo, de lo lento, lo costoso, pero también del contacto-con, de la presencia directa, propiciada por el auge tecnológico. La instantaneidad y la accesibilidad se oponen a la cercanía y a la profundidad de las cosas:

> La "cercanía" exterior quizá era más satisfactoria, aunque consumía más energía y tiempo y planteara riesgos; la "cercanía" virtual es mucho más rápida, apenas requiere esfuerzo y está casi exenta de riesgos, pero muchos encuentran que no es tan capaz de satisfacer por completo la necesidad de sentirse acompañado. (Bauman, 2013, p.48)

Las relaciones humanas profundas requieren una demora, un compromiso, una mediatez que ha sido arrastrada por la gran oleada de los nuevos tiempos. Esta cultura de inmediatez en la que nos vemos inversos es una cultura devaluada y empobrecida que genera un malestar, reflejado (por ejemplo) en las reacciones contra las nuevas técnicas de vigilancia. Con el exceso de virtualidad que supone el desarrollo de las nuevas tecnologías se corre el riesgo de perder lo que, a falta de un término adecuado, hemos llamado profundidad. El sujeto de la interfaz, de las nuevas tecnologías aparece, con más frecuencia de lo deseable, pero quizás no de lo esperable, como sujeto vacío y vaciado, sometido a la desencarnación del mundo y de sí mismo.

Es evidente que el problema no radica en la técnica en sí misma, sino en el uso que se hace de ella. No se trata de adoptar una posición tecnófoba para culpar al progreso de la devaluación de nuestras relaciones sociales. Internet, las pantallas, las redes sociales, los móviles, y todos los dispositivos electrónicos que empleamos en ellas han triunfado porque ofrecen mejores oportunidades de realizar lo que en el fondo deseamos. La tecnología no puede cumplir el papel de culpable, como tampoco puede cumplir el papel de salvadora. Por eso es necesario algo más que cambiar las herramientas culturales que utilizamos, que simplemente facilitan y favorecen relaciones que llevaríamos a cabo de una manera y otra. La cuestión a reflexionar sería, entonces,

la de cómo mantenernos en la serenidad que recomendaba Heidegger, en esa especie de uso distante y prudente, gracias al cual se nos permitiera mantener bajo condiciones más humanas y profundas las relaciones sociales. La clave radica en un cambio de actitud, en general y respecto al tiempo: solo el tiempo es guardián de esta demora y de esta serenidad, contrarias a la aceleración, a la inmediatez, a la instantaneidad. Por eso hay que tener cuidado con su aniquilación, para evitar también la total licuefacción de las relaciones humanas, que necesitan del paso del tiempo, necesitan perdurabilidad para ser reales. Tal cambio de actitud parece complicado, pero más difícil parece que se nos arrebatase la idea de que quizás la subjetividad humana requiera la posibilidad de un nuevo Espacio-Tiempo libre de inmediatez, de instantaneidad, de fugacidad.

Comenzábamos este ensayo con una cita del maravilloso Kundera perteneciente a su obra *La insoportable levedad del ser*. Relacionábamos el concepto de levedad o ligereza con la capacidad de los fluidos de no atarse al espacio en el tiempo, precisamente por carecer de peso. Dejemos entonces que las relaciones humanas sean pesadas, graves, estables, abrumadoras, pues su levedad, en el fondo, nos resulta insoportable: "la carga más pesada es, por lo tanto, a la vez, la imagen de la más intensa plenitud de la vida" (Kundera, 2013. p. 11).

5. REFERENCIAS

Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica de Argentina S.A.

Bauman, Z. (2013). *Vigilancia líquida*. Paidós.

Bentham, J. (1979). *El Panóptico*. Las ediciones de La Piqueta.

Hardt M. y Negri, T. Imperio, (2000). Edición de Harvard University Press, Cambridge.

Heidegger, M. (1994). *Serenidad*. Ediciones Serbal.

Kundera, M. (2013). *La insoportable levedad del ser*. Tusquets Editores

Martínez Teixidó, A., Romero J. y Calvo, JL. (2001). *Enciclopedia del arte de la guerra*. Planeta

Sartre, J.P. (1976). *El ser y la nada. Ensayo de ontología fenomenológica*. Buenos Aires

¿LA BANALIDAD DE YOUTUBE? UNA APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO DE HANNAH ARENDT A TRAVÉS DE LOS YOUTUBERS

ISIDRO CATELA MARCOS
Universidad Francisco de Vitoria
MARÍA PÉREZ DÍAZ
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

Los modos de conocer y el acceso a las fuentes en la era Google no son exactamente los que eran hace apenas un cuarto de siglo. Cuántos de los que presentaron sus tesis doctorales hace 25 años suspiran hoy a menudo diciendo: "si yo hubiera tenido internet, otra tesis cantaría". Pero sabemos que no es oro todo lo que reluce en la postmodernidad.

Como si de un cuadro de Caravaggio se tratara, nuestra época ofrece evidentes claroscuros en el acceso al saber y en su divulgación. Los abordamos aquí, analizando si los nuevos canales (en este caso YouTube) pasan una de las pruebas del algodón más difíciles: la de la Filosofía. Para ello analizamos el discurso de los youtubers-filósofos, que divulgan el pensamiento de Hannah Arendt. En un juego de palabras con la famosa expresión de la pensadora alemana, nos preguntamos cómo afrontar el riesgo de banalizar un bien tan precioso como el conocimiento cuando nos exponemos a esta plaza pública que es el ágora digital.

2. OBJETIVO

Mostrar cómo la divulgación filosófica es posible, y a la vez compleja, en YouTube, presentando tanto buenas prácticas como propuestas de mejora, a partir de la difusión, por parte de youtubers, del pensamiento de Hannah Arendt.

3. METODOLOGÍA

Marco teórico sobre las posibilidades que ofrece YouTube en la difusión del conocimiento y las características de los youtubers-filósofos

Análisis de contenido de vídeos en los que youtubers abordan el pensamiento de Hannah Arendt. Se realiza una búsqueda sistemática de vídeos en YouTube, con los siguientes criterios de inclusión:

- Vídeos con más de 1000 reproducciones
- Subidos en cualquier fecha
- Idiomas: en castellano o en inglés.
- Usuarios activos que tengan al menos cinco vídeos subidos en su canal.

Se han excluido de la búsqueda aquellos vídeos que, estando subidos en YouTube, no son contenido creado ad hoc para la plataforma: reportajes, podcast, documentales, mesas redondas grabadas, entrevistas con Hannah Arendt, clases magistrales o fragmentos de películas.

La fecha de la búsqueda ha sido el 9 de abril de 2021 con las palabras clave “Hannah Arendt”.

Finalmente se obtuvo una muestra compuesta por 36 vídeos.

Total de tiempo visualizado: 24:44:29

4. YOUTUBE, UN CAMPO DE OPORTUNIDADES PARA LA DIVULGACIÓN FILOSÓFICA

La clásica disputa entre apocalípticos e integrados (Eco, 1995), es decir entre quienes venían en la cultura de masas a la auténtica bestia bíblica y quienes preferían ponderar las ventajas que un acceso generalizado al ámbito del saber podía traer, no es en absoluto ajena a las redes sociales.

Hay quienes, llevándolo al terreno educativo, hablan de estilos sin ubicación generacional para retratar a los apocalípticos como aquellos para los que la formación siempre es cultural, empecinados en el horizonte estrecho de las lecturas personales de libros, proximidad a bi-

bliotecas como fuentes de libertad y entrenamiento en el cultivo del yo para acceder al nosotros; los integrados modernos, que entienden que la cultura no solo está almacenada, sino que está disponible y le reconocen algunas ventajas a la esfera digital; y los integrados radicales, cuya aceptación del capitalismo de producción y de consumo sería total, entendidas ambas como condición de progreso (Domingo Moratalla, 2013:35).

Y hay otros que nos aconsejan directamente que lo mejor que podemos hacer es abandonar las pantallas y las redes de inmediato (Lanier, 2020), quienes hablan sin complejos de demencia digital (Spitzer, 2013), aseguran que las nuevas pantallas nos han convertido en yonquis tecnológicos (Alter, 2018) o sostienen, con poca sutileza, que son una auténtica fábrica de cretinos digitales (Desmurget, 2019). No es del todo nuevo: hay quien ya hace casi 40 años, sin redes sociales de por medio, hablaba de nuestro tiempo como aquel en el que el ser humano había dejado de querer fundamentarlo todo en la razón para entregarse a los placeres hedonistas que le ofrece la sociedad de consumo (Gahona-Fraga, 1994:285); una descripción que estaría anticipando nuestra sociedad del cansancio, en la que terminaríamos por ser, mayoritariamente, una suerte de consumidores consumidos (Han, 2012).

Todo ello se vería agravado por los cuentos y leyendas que la propia cultura de masas se encargaría, también en nuestros días, de difundir. A saber: "estamos ante la generación más preparada de la historia", "los nativos digitales nacen con el saber digital debajo del brazo", "las infinitas posibilidades de la red facilitan un mayor desarrollo cerebral". La realidad nos mostraría, en cambio, un lenguaje amputado, especialmente grave teniendo en cuenta que el lenguaje es la piedra angular de nuestra esencia como seres humanos (Desmurget, 2019, p. 265) y de una degradación en el arte del pensar con criterio, que sería consecuencia de la erosión lingüística. Además, la capacidad de atención saltaría por los aires y no habría salvación posible en la primera infancia que no pasara por la lectura (en papel, por supuesto). Hay estudios recientes que sostendrían esta posición y que afirman que, en el caso del estudio, los jóvenes que lo hacen con sus apuntes prome-

dian calificaciones más altas, mientras que los que lo hacen con Youtube, entre otras redes, sin tomar apuntes a mano, tendrían calificaciones más bajas (Halpern, Piña y Ortega-Gunckel, 2020).

No es fácil adentrarse en un territorio tan minado. Para la posmodernidad que disfrutamos (y padecemos) todo es pequeña y fragmentada representación; se sacraliza el cambio confundiéndolo con el progreso y la Filosofía, con su airada pretensión de verdad queda sumida en el pozo de la posverdad o, en el mejor de los casos, de la verosimilitud (Catela, 2018, p. 30).

Con este panorama, plantearnos la divulgación (y, más aún, la divulgación filosófica) como mera hipótesis dentro de una plataforma como YouTube no podría ser otra cosa que una ocurrencia de los mencionados cretinos digitales. El riesgo no es extremo. Conocemos bien la era del discurso fragmentado y la posmodernidad audiovisual. Sabemos de las ventajas y de los límites de las redes sociales. Por eso, no vamos a caer en el error de pedirle a ninguna plataforma lo que no puede dar, pero tampoco a despreciarla, como si ningún tipo de acercamiento al saber fuera posible en ella. Vamos a ver, con datos, en nuestro análisis, como YouTube, a pesar de los evidentes límites, es un campo de oportunidades para la divulgación filosófica. Lógicamente, no podemos pretender que sea el plato principal, pero sí un excelente aperitivo, que puede abrir boca y facilitar, al menos, una aproximación a quienes posiblemente no se hubieran acercado a ese contenido de otra forma, y estimular a quienes se queden con ganas de más, y el descubrimiento en YouTube les sirva para una posterior profundización en el tema.

Está claro que un vídeo de los que vamos a analizar puede sacar de un apuro a un estudiante que se vea entre la espada, la pared y Hannah Arendt, pero no son estos los únicos usuarios posibles. Hablar de Arendt y de YouTube al mismo tiempo, puede parecer una mezcla imposible de agua y aceite, pero hay fecundos puntos de encuentro en personas con inquietud intelectual, en general, y por la formación permanente en particular. YouTube es una suerte de biblioteca universal (audiovisual) con puntos en común con aquella otra que Borges

imaginara. No hay más que hacer una lectura histórica con el hilo conductor de las galaxias de acceso al conocimiento.

En Homero se hunden las raíces de la literatura occidental. Es el paradigma de un relato épico que se despliega en un viaje fascinante e interminable, una galaxia que se abre a insospechados mundos posibles; Sócrates era diálogo, oralidad, conversación, artesanía de la palabra. Gutenberg, producción en serie del conocimiento, McLuhan, aldea global y sociedad de la información, y Jobs, postmoderna sociedad de las pantallas. Hemos cambiado de universo (Catela, 2018, p. 41). Antes, con unos medios ajenos y una sociedad de la información más vertical y jerarquizada, nos preocupábamos por encontrar indicadores relacionados con la Galaxia Gutenberg: índices de lectura, acceso a bibliotecas, etc. Ahora, ¿hay vida más allá de las competencias digitales? En este cambio acelerado que vivimos, ¿hay lugar para las cuestiones que, sin ignorar el cambio, son por definición hijas de la tradición y la permanencia? Hay quien defiende que no solo hay lugar, sino que estamos llamados a habitarlo, a convertirnos en eruditos digitales, que conllevaría dimensiones tanto de conocimiento técnico de la tecnología como de desarrollo de otro tipo de herramientas de carácter individual y social para poder así colaborar y contribuir a la sociedad del futuro (Lluna y Pedreira, 2017, p. 160).

No huyamos. Expliquemos qué está ocurriendo, qué está cambiando en nuestra relación con la información y el conocimiento (conocer), nuestros compromisos, hábitos y normas sociales (acción) y el conjunto de expectativas con las que interpretamos la historia como obra humana (esperanza, sentido) (Catela, 2018, p. 43).

No hay Ciencia sin comunicación de la Ciencia (San Martín-González, 2015, p. 118) y aunque no abundan los estudios sobre divulgación filosófica en redes (he aquí la originalidad y buena parte del valor de la presente investigación), sí las hay en torno a otras ramas del saber (Vizcaíno. De Casas. Contreras, 2020).

Hemos elegido YouTube por su indisimulada querencia a la divulgación filosófica. Hay canales como *Unboxing Philosophy* o *Adictos a la Filosofía*, que están por encima del cuarto de millón de suscriptores.

Palabras mayores. Por otro lado, a nadie se le escapa que esta plataforma, en cuanto que servicio *gratuito* donde se pueden subir, buscar, ver y descargar vídeos, es una de las ciudades digitales del continente en el que nos ha tocado vivir. YouTube tuvo, en 2020, dos mil millones de usuarios activos. Solo un youtuber de referencia en España, como puede ser AuronPlay tiene más de 26,4 millones de suscriptores, acumula más de 3420 millones de visualizaciones y basta preguntar a algún adolescente que tengamos cerca para saber hasta qué punto se parece a eso que los más mayores llamamos prescriptores y que no son otra cosa que sus *influencers*.

Pero no solo es una cuestión de cantidad. Hay autores que defienden un uso incluso educativo de Youtube (Ramírez Ochoa, 2016) y lo hacen basándose en sus principales características: plataforma multimedia, hipertextual, pluridireccional, facilitardora de la interacción (comentarios, me gusta, etc), ayuda a ilustrar conceptos con vídeos cortos, presentar alternativas a un punto de vista por medio de multitud de conferencias o mostrar la aplicación de un contenido concreto en el mundo real. O quienes defienden que genera incalculables números de comunidades en función de ilimitados tipos de intereses en las que se desarrollan infinitas formas de relaciones sociales (Bautista y Sancho, 2012, p. 24) y que es idónea para promover una figura próxima a la que hay analizamos como es la del *booktuber*, con un gran potencial para el aprendizaje informal y con amplias capacidades en el ámbito interpretativo, descriptivo, comparativo, reflexivo y aprovechable transmedia, donde la última palabra la tienen no solo quienes crean los contenidos, sino también sus seguidores (Vizcaíno, Contreras y Guzmán Franco, 2019).

No podemos obviar que la gran mayoría de los usuarios busca en YouTube contenidos de entretenimiento (principalmente música), pero tampoco que es verdaderamente útil en la administración de contenidos y en la conformación de comunidades de aprendizaje; un campo de oportunidades al que no es ajeno el contenido filosófico. En este sentido, son muy interesantes algunas investigaciones que nos presentan a la plataforma como mediadora de la cultura popular en el ciberespacio (Porto, 2007), como ejemplo de nuevas narrativas a tener

en cuenta cuando hablamos de difusión científica (David y Leon, 2018) y como espacio idóneo para la figura del prosumidor: la unión del productor y consumidor (Alvin Toffer, 1992). Las redes sociales, también YouTube, son un medio de «prosumo» donde los prosumidores se convierten en altavoces que producen conversaciones con y para un público consumidor. En esta conversación, la audiencia no solo consume esos contenidos, sino que responde y reproduce estos mensajes y crea otros casi simultáneos. Conversar, en la medida en que lo pueda posibilitar una red social, es solo una de las muchas posibilidades que YouTube nos ofrece. Puede contener demostración y difusión científicas, intención educativa, coloquio académico (también en línea, el caso de las famosas charlas TED), información sobre autores, información y entretenimiento de forma conjunta (en ocasiones, como hemos podido ver en nuestro análisis, con contenidos humorísticos, por alta que sea la filosofía que se pretende divulgar (Kousha, Telwall y Abdoli, 2008). Si filosofar es, en buena medida, pensar y ejercitar el arte de poder no tener razón, conversando con otros sobre lo pensado, los mundos ya no parecen tan distantes.

Es cierto que ese filosofar en YouTube no suele llevar aparejada una gran calidad técnica en la producción de los vídeos. Sería deseable que. tanto el contenido (Filosofía) como el continente (YouTube) se acercaran a ese lenguaje propio que la plataforma parece reclamar. No siempre se consigue, en aras de que prevalezca la sencillez del mensaje. Asimismo, reclaman un comunicador específico, con dominio de nociones básicas tanto de oratoria, retórica como de lenguaje audiovisual, profesor y/o filósofo, según los casos y el target al que nos dirijamos. Especialmente interesantes son los estudios encaminados a profundizar en la divulgación de la Ciencia en YouTube, con una perspectiva que avalaría por parte de docentes el contenido científico que algunos jóvenes youtubers suben a la red (UNED). Es un campo abonado para los videoblogs, modelos de comunicación en red que responden a un formato único: el monólogo asincrónico y multimodal filmado ante cámara que se adapta y publica en la red dirigiéndose a un público delimitado (Frobenius, 2014).

En este complejo terreno de juego, embarrado por hostilidades apocalípticas, pero ya transitado antes por otros que han sabido ver las posibilidades en diversas ramas del saber, apostamos por el estudio de los vídeos que en YouTube abordan el pensamiento de Hannah Arendt, la filósofa alemana, de origen judío, a la que nos acercamos por estar ya inmersos en un estudio más amplio sobre su figura en relación con el contemporáneo fenómeno de la posverdad y el ejercicio del periodismo como compromiso con la historia. En ella, de forma mucho más relevante que en otros autores, los aspectos biográficos son decisivos para comprender su pensamiento.

No está en la lista de los autores clásicos, no suele ser de los filósofos que caen en la EVAU, pero eso para nosotros, y para lo que tratamos de investigar, constituye una ventaja. Desde el conocimiento básico de las ideas principales, es relativamente fácil tener una primera aproximación a las figuras de Sócrates, Platón o Aristóteles, por no seguir con la conocida lista estándar de nuestra Historia de la Filosofía. No lo es tanto acercarse a una autora como Hannah Arendt; una figura compleja y discutida, incluso y especialmente por los suyos, en un tiempo particularmente convulso como el del siglo XX. ¿Hay espacio en YouTube para, al menos, acercarse a su obra, a su relación con Heidegger y Jaspers, a su exilio en USA o a su estancia en Jerusalén para cubrir como reportera el juicio contra Adolf Eichmann? ¿Hay espacio para presentar y discutir acerca de un concepto tan original como el de *la banalidad del mal*, que nosotros tomamos prestado como recurso en el juego de palabras que da título a esta investigación?

Por supuesto que hay sitio. No juega en la *Champions League* de los youtubers con millones de seguidores, pero hay sitio para ella (y para tantos otros) en los márgenes de una plataforma que, también en cuestiones filosóficas, se presenta como un supermercado donde elegir a la carta. Por haber, hay, como veremos a continuación, hasta un modesto canal de Youtube dedicado íntegramente a la pensadora alemana.

Con esa materia prima, presentamos el análisis de los vídeos resultantes, después de aplicar los criterios de inclusión explicitados con detalle en la Metodología.

5. ANÁLISIS DE VÍDEOS

Atendiendo a los criterios de inclusión descritos, realizamos una búsqueda sistemática en la plataforma YouTube el 9 de abril de 2021. La muestra compuesta por 36 vídeos decidimos, a su vez, dividirla en cinco categorías diferenciadas de acuerdo con la temática abordada en el vídeo: Son las siguientes:

1. Vídeos que abordan el juicio contra el nazi Adolf Eichmann, el libro *Eichmann en Jerusalén* o el concepto de la banalidad del mal.
2. Vídeos que realizan un resumen general de la vida y obra de Hannah Arendt.
3. Vídeos que abordan una obra de Hannah Arendt en concreto.
4. Vídeos que abordan un aspecto concreto del pensamiento arendtiano.
5. Vídeos que toman el pensamiento de Hannah Arendt para realizar una comedia o musical.

La tabla que presentamos a continuación, fruto de nuestra labor de investigación, ordena la muestra compuesta por los 36 vídeos de mayor a menor visualizaciones, siendo el primer vídeo de la tabla el que más visualizaciones tiene –siempre a fecha de nuestra búsqueda en YouTube– y el último vídeo el que menos visualizaciones tiene.

TABLA 1. Clasificación de los vídeos en YouTube creados por youtubers que versan sobre Hannah Arendt.

TÍTULO	CANAL	TEMÁTICA
What Is Evil? – 8-Bit Philosophy	Wisecrack	Eichmann/banalidad del mal
Hannah Arendt	UnboxingPhilosophy	Vida y obra en general
HANNAH ARENDT - FILOSOFÍA	MARTE 19	Vida y obra en general
Hannah Arendt NO es una filósofa. PUNTO (Descubre Por Qué!)	Adictos a la Filosofía	Explicación de un aspecto concreto de su pensamiento
La banalidad del mal de Hannah Arendt	unProfesor	Eichmann/banalidad del mal
El camino de las ideas: Hannah Arendt	Canal Encuentro	Vida y obra en general

Origins of Totalitarianism - Arendt	Lost&Found	Resumen de una obra en concreto
What is 'The Banality of Evil'?	Polymath's Paradise	Eichmann/banalidad del mal
LA CONDICIÓN HUMANA	Faculteando	Resumen de una obra en concreto
Hannah Arendt y la banalidad del mal	Fernando Fuentes	Eichmann/banalidad del mal
¿Que es la banalidad del mal? | Filosofia en 60 Segundos #3	Incluso Network	Eichmann/banalidad del mal
#ElBlogdeHannah ¿Qué es la Política?	Hannah Arendt TV	Explicación de un aspecto concreto de su pensamiento
What is Hannah Arendt?	Audioversity	Vida y obra en general
Hannah Arendt's Human Condition	StJohnsPipe-Casts	Resumen de una obra en concreto
De compras con Hannah Arendt (FeaturingAngela Davis)	ObservatoriDrets Humans iEmpreses	Musical/comedia
#48 Vanessa Kaiser | Hannah Arendt en el presente	Esfera Pública	Vida y obra en general
Eichmann en Jerusalén - Hannah Arendt y la Banalidad del Mal	La Travesía	Eichmann/banalidad del mal
Hannah Arendt, La vita activa y la condición humana	Reykire Ex Libris	Resumen de una obra en concreto
Hannah Arendt - La inversión de la Vita Contemplativa y de la Vita Activa	greñaloca	Resumen de una obra en concreto
Hannah Arendt - Works and Key Concepts	PHILO-notes	Vida y obra en general
Hablando sobre "Los orígenes del Totalitarismo", de Hannah Arendt	Héctor Jerez	Resumen de una obra en concreto
Totalitarianism in Power | Hannah Arendt	LiteratureWorld	Resumen de una obra en concreto
Hannah Arendt: Banality of Evil	Five Minutes	Eichmann/banalidad del mal
Hannah Arendt - El juicio Eichmann y la banalidad del mal (mandar como reportera a una filósofa...)	CoronaFilus	Eichmann/banalidad del mal
3 Minute Thought: What is Freedom?	FlickerTheory	Resumen de una obra en concreto
"EICHMANN EN JERUSALÉN" DE HANNAH ARENDT. RESEÑA	POLIZONYNAUFRAGO	Eichmann/banalidad del mal
¿Qué es el pensamiento según Hannah Arendt?	Tuercas y Tornillos	Explicación de un aspecto concreto de su pensamiento
3 estrategias erróneas (+ 1) para combatir contra ideologías identitarias, según Han-	Filosofía Clase B	Explicación de un aspecto concreto de su pensamiento

nah Arendt		
Lecture 26 - HANNAH ARENDT - THE HUMAN CONDITION	NPTEL-NOC IITM	Resumen de una obra en concreto
HANNAH ARENDT y MARÍA ZAMBRANO a través de CardcaptorSakura Filosofía millennial	Alba Lafarga	Vida y obra en general
Hannah Arendt on Natality (and Smoking)	TheoreticalPup-pets	Explicación de un aspecto concreto de su pensamiento
Hannah Arendt (1906 - 1975). Conversa-tions with Diotima. Rodney Parker and Sophie Loidolt (2017)	History of Women Philosophers	Vida y obra en general
Hannah Arendt, History of Political Theory	Gregory B. Sadler	Vida y obra en general
Acción (en Hannah Arendt)	Accion Rizoma	Explicación de un aspecto concreto de su pensamiento
La política según Hannah Arendt	Melisa Remente-ria	Explicación de un aspecto concreto de su pensamiento
Hannah Arendt Eichmann in Jerusalem	Dr. Andrew Moore	Eichmann/banalidad del mal
#LaLibertaddeSerLibres La Crisis de la Educación - Hannah Arendt	Hannah Arendt TV	Resumen de una obra en concreto

Fuente: elaboración propia

Los resultados de la investigación evidencian el gran interés que despierta en YouTube el juicio contra el nazi Adolf Eichmann, el libro de Hannah Arendt *Eichmann en Jerusalén* o el concepto de la banalidad: de los 36 vídeos analizados, diez pertenecían a esta categoría. Le siguen los vídeos que realizan un resumen general de la vida y obra de Hannah Arendt: en total, contabilizamos nueve vídeos; y también nueve son los vídeos que abordan una obra en concreto, entre las que destacan *La condición humana* y *Los orígenes del totalitarismo*. Los vídeos que abordan un aspecto concreto del pensamiento arendtiano son seis en total. Y, finalmente, los vídeos que toman el pensamiento de Hannah Arendt para realizar una comedia o musical son dos.

6. CONCLUSIONES

YouTube es una plataforma a la que le interesa el contenido filosófico. Buen ejemplo de ello es el auge de canales como *Unboxing Philosophy* (que acumula más de 261.000 suscriptores) o Adictos a la Filosofía (con más de 287.000).

YouTube, como plataforma de creación de contenido en formato vídeo, permite conocer el rostro y escuchar la voz original de pensadores contemporáneos como Hannah Arendt. A su vez, la figura de Arendt es propicia para este tipo de divulgación no solo por su contemporaneidad (lo que facilita contar con elementos atractivos para el propio lenguaje audiovisual), sino por su condición de mujer entregada tanto al Pensamiento como a la Comunicación y con una forma de entender el periodismo como un compromiso con la historia. Da buena cuenta de ello el hecho de que incluso exista un canal de YouTube llamado HannahArendtTV, gestionado por Enrique Huerta Cuevas y Pepe Lozano (Universidad Autónoma de Puebla, México), que en la actualidad cuenta con 660 suscriptores.

Tanto el contenido (Filosofía) como el continente (YouTube) reclaman un lenguaje propio, una síntesis filosófica-audiovisual que ha de dominar lo que los griegos denominaban *tekné* (la técnica, el código propio del canal) y episteme (el discurso).

Asimismo, reclaman un comunicador específico, con dominio de nociones básicas tanto de oratoria, retórica como de lenguaje audiovisual, profesor y/o filósofo, según los casos y el target al que nos dirijamos. Por ello, la figura del youtuber especialista en ideas generales, fenómeno de masas entre los más jóvenes, no es, por lo tanto, la más adecuada para la divulgación del pensamiento filosófico.

7. REFERENCIAS

Alter, A. (2018). Irresistible. ¿Quién nos ha convertido en yonquis tecnológicos? Paidós. Barcelona.

Bautista Sancho, L. 2012. Los cambios en la web 2.0: una nueva sociabilidad. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*. 18, (dic. 2012), 121-128. DOI:https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40917.

Catela, I. (2018). Me desconecto, luego existo. Ediciones Encuentro, Madrid.

Davis, L.S., &Leon, B. (2018). New and old narratives changing narratives of science documentary in the digital environment. En B. Leon & M. Bourk (Eds.), *Communicating science and technology through online video: Researching a new media phenomenon* (pp. 55-63). Routledge.

Desmurget. M. (2019). La fábrica de cretinos digitales. Península. Barcelona.

Domingo Moratalla, A. (2013). Educación y redes sociales. Editorial Encuentro.

Eco, U. (1995). Apocalípticos e integrados. Tusquets Editores. Barcelona.

Frobenius, M. (2014). Audience design in monologues: How vloggers involve their viewers. Journal of Pragmatics, 72, 59-72. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.02.008

Gahona-Fraga, L. (1994): Diálogo ciencia-fe: razones para la esperanza. Culturas y Fe-II (41, 282-292).

Halpern, D., Piña, M., & Ortega-Gunckel, C. (2020). School performance: New multimedia resources versus traditional notes. [El rendimiento escolar: Nuevos recursos multimedia frente a los apuntes tradicionales]. *Comunicar, 64*, 39-48. https://doi.org/10.3916/C64-2020-04

Han, B.C. (2012) La sociedad del cansancio. Herder. Barcelona.

Kousha, K.; Thelwall, M.; Abdoli, M. (2008. The role of online videos in research communication: a content analysis of YouTube videos cited in academic publications. Journal of the American Society for Information Science and Technology.

Lanier, J. (2020). Diez razones para borrar tus redes sociales de inmediato. Debate. Barcelona.

Lluna, S. y Pedreira, W.J. (Coords.) (2013). Los nativos digitales no existen. Deusto. Barcelona.

Porto Reno, D. (2007). Youtuber, el mediador de la cultura popular en el ciberespacio. Revista Latina de Comunicación Social. ISSN-e 1138-5820, Nº62.

Ramírez-Ochoa, M.I. (2016). Posibilidades del uso educativo de YouTube. Ra Ximhai, vol. 12, núm. 6, julio-diciembre, 2016, pp. 537-546 Universidad Autónoma Indígena de México. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194036.pdf

San-Martín-González, F.J. (2015). Descripción general de los programas de temática científica de la radio pública y privada española. *Comunicació: Revista de Recerca i d'Anàlisi, 32*(1), 115-134. http://doi.org/10.2436/20.3008.01.132

Spitzer, M. (2013). Demencia digital. El peligro de las nuevas tecnologías. Ediciones B. Barcelona.

Toffler, A. (1992. La tercera ola. Plaza y Janés. Barcelona.

Vizcaíno-Verdú, A.; de-Casas-Moreno, P. y Contreras-Pulido, P. (2020). Divulgación científica en youtube y su credibilidad para docentes universitarios. Educación XX1, 23 (2), 283-306, doi: 10.5944/educXX1.25750.

Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., & Guzmán-Franco, M. (2019). Reading and informal learning trends on YouTube: The booktuber. [Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber]. *Comunicar, 59*, 95-104. https://doi.org/10.3916/C59-2019-09.

LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA COMO OPORTUNIDAD PARA LA DIVULGACIÓN DE LAS HUMANIDADES: EL CASO DEL PODCAST "VIDEODROME"

LUIS ALONSO MARTÍN-ROMO
Universidad Europea

ISIDRO CATELA MARCOS
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN: POSMODERNIDAD Y NARRATIVAS TRANSMEDIA

Superada la modernidad y su concepción unitaria de la historia, nos hallamos ahora sumidos en la era del fragmento y los discursos rotos. La falta de una cierta perspectiva histórica y la complejidad y amalgama de las características que se incluyen bajo el paraguas de la posmodernidad, hacen que pretender su definición exhaustiva sea todavía, a día de hoy, una quimera. El término incluye una serie de movimientos del siglo XX, que en el ámbito artístico, cultural, literario y filosófico se caracterizan por su oposición y superación de las ideas de la modernidad. Si tuviéramos que sacar factor común, podríamos coincidir en que todos ellos nos presentan una suerte de modernidad agotada, que habría que superar. Y lo hace, no desde una hermenéutica de la continuidad, sino abiertamente desde la ruptura.[52]

En este sentido, algunas de las críticas más duras a nuestro tiempo le han llegado desde los ámbitos clásicos del saber, que con el *homo*

[52] El término se populariza a partir de la obra La condición postmoderna de Jean François Lyotard, escrita en 1979, pero con anterioridad otros autores se habían referido a ella y también posteriormente otros van a tirar del hilo hasta nuestros días. Por citar solo los más relevantes, merece la pena conocer las aportaciones de Toynbee, Derrida, Calinescu, Anderson, Deleuze, Baudrillard, Lacan, Badiou, Durkheim, Bernsteim, Vattimo, Foucault, Jamenson, Lipovestsky, Bauman o Han.

videns primero y el *homo digitalis* después, mostraría la incapacidad del individuo contemporáneo para pasar de la información al conocimiento y mucho menos aún para alcanzar la sabiduría.

El filósofo italiano, Gianni Vattimo echaba mano de autores como Nietzsche o Heidegger para convencernos en *La sociedad transparente* de que los medios de comunicación, en su deriva hacia un consumo cada vez más individualizado, estaban erosionando los lugares comunes y perjudicando la transmisión cultural en lugar de contribuir a ella. Curiosamente Vattimo había ensalzado apenas unas décadas antes a la sociedad de la información como el culmen del conocimiento y de la libertad. Ahora, caído del caballo, denuncia el caos, aunque acaba por reconocer que ese caos es condición para nuestras diferentes emancipaciones (Vattimo, 1990).

Por su parte, uno de los filósofos de moda, el surcoreano Byung-Chul Han, coge el testigo del título de Vattimo y ataca con fuerza a la que él llama *La sociedad de la transparencia.* Nuestro tiempo invitaría a la desolación. Salir corriendo sería la mejor de las opciones. Bajo el señuelo de la transparencia, una palabra talismán, que seduce hasta impedir el debate (López Quintás, 1988), se escondería un discurso político de dominación.

Estas visiones serían la consecuencia lógica de una sociedad en la que todo se diluiría en un presente tirano, pero al mismo tiempo de límites poco definidos; una sociedad volátil, donde primaría la incertidumbre por la vertiginosa rapidez de los cambios (Bauman, 1999).

No parece que tal tesitura sea favorable para abordar la divulgación humanística. Sin embargo, hay que reconocer que, en nuestra era de la desconexión (Llano, 2017), en la que la misma complejidad del mundo nos dificulta comprenderlo con unidad y sentido, hay elementos claramente positivos que definen a la cultura actual y que, alejados de posiciones luditas y de fervores tecnológicos, nos interpelan en el desarrollo mismo de las tecnologías y nos invitan al discernimiento prudencial, siendo capaces de sacar la luz que hay en este tiempo de claroscuros (Catela, 2018).

Por todo ello, ante la gran cantidad de discursos críticos y de distanciamiento, queremos aquí aprovechar la crisis para convertirla en oportunidad. La posmodernidad audiovisual también nos plantea desafíos muy interesantes, posibilidades de crecimiento, hasta hace poco tiempo insospechadas, para poder facilitar, al menos, un primer acercamiento a los saberes clásicos. Las narrativas transmedia son, sin duda, una de esas oportunidades.

Le debemos el concepto de narrativas transmedia (transmedia storytelling) al investigador norteamericano Henry Jenkins (2003). Se trata, por una parte, de un relato que se cuenta por medio de múltiples medios y plataformas, donde una parte de los receptores no se limita a consumir el producto, sino que se embarca en la tarea de ampliar el mundo narrativo con nuevas piezas textuales. Si tuviéramos que resumirlo en una fórmula sencilla, podríamos decir que las narrativas transmedia son la suma de la industria de los medios y de la cultura participativa de los usuarios. Son narrativas que se extienden de un extremo a otro de la ecología mediática (Scolari, 2014), abarcan tanto lo que conocemos por viejos como por nuevos medios y atraviesan los géneros e incluso los ámbitos culturales. Las encontramos en los relatos de ficción y no ficción, en el Periodismo, la Publicidad, el Diseño, las Bellas Artes y en disciplinas como pueden ser el teatro y la música. Parece una respuesta evidente a ese desafío de la fragmentación que la posmodernidad nos coloca delante. (Scolari, 2014).

Este tipo de narrativas son, como vemos, hijas de su tiempo, fruto de la hibridación y la deconstrucción. Alfonso de Toro (2006) habla precisamente de esa mezcolanza como estrategia en ámbitos muy diversos: estrategia epistemológica (en la forma del pensamiento), estrategia científica (en procedimientos metodológicos), estrategia teórico cultural (en la creación de espacios transculturales), estrategia urbano-social, estrategia corporal/objetal y, la que toca más de lleno a nuestra investigación que sería la estrategia transmedia.

No es nada nuevo. Desde el Talmud hasta el hipertexto son muchos los relatos no lineales que pueblan nuestra historia narrativa (Guarinos, 2007), pero sí es cierto que en las últimas décadas aparecen acentos nuevos en esto que podríamos denominar la quiebra de las normas

narrativas establecidas y no escritas, su reorganización, reinterpretación y deconstrucción.

La atomización de las audiencias y las nuevas experiencias de consumo mediático han hecho saltar por los aires el modelo de negocio de las llamadas industrias culturales. En este sentido, las narrativas que analizamos han puesto de manifiesto un auténtico fenómeno de participación por parte del usuario que, si bien estuvo siempre presente, nunca hasta ahora había tenido tanta amplitud y alcance. Algunos autores hablan incluso de un *translector* en este emergente ecosistema comunicativo y de que como todo buen "texto" debe incluir una historia potente y unos personajes reconocibles, y, en este caso específico, además, el creador busca la complicidad con el consumidor construyendo historias abiertas que permitan y premien su participación (Scolari, 2013 y 2018).

El tiempo de las audiencias millonarias pasó. Hoy, las ocasiones en las que todos miramos lo mismo son escasísimas. Pero incluso en estos casos (grandes eventos deportivos como las Olimpiadas o los Mundiales de Fútbol), no todos lo hacemos a la misma hora, ni por el mismo canal.

Las narrativas transmedia no son, evidentemente, la única solución, pero sí una opción que se adapta muy bien a lo que los nuevos universos mediáticos requieren y a los nuevos modos que los usuarios tenemos de consumir información y entretenimiento.

Las estudiamos en este artículo, analizamos las posibilidades del podcasting en la difusión de conocimientos, en particular de las Humanidades, e investigamos acerca del podcast Videodrome, de Radio 3 (RNE), una propuesta de la radio pública española para la divulgación de las Humanidades.

2. OBJETIVOS

- Mostrar cómo las *narrativas transmedia* ofrecen grandes posibilidades para lograr un acercamiento al ámbito de las Humanidades.

3. METODOLOGÍA

- Revisión del estado de la cuestión, desde un marco teórico que aborde el contexto (la posmodernidad audiovisual), las posibilidades que encierra (entre ellas la de las narrativas transmedia) y el rol que puede jugar el podcasting en la difusión de conocimientos, en concreto de conocimientos humanísticos
- Entrevista con el creador y director del programa radiofónico y podcast Videodrome (Gregorio Parra). El programa en sus inicios parte de sus investigaciones y estudios para la elaboración de una tesis doctoral sobre la imagen del poder.
- Análisis del podcast Videodrome. Análisis de "texto" (documento sonoro/narrativas transmedia).

4. EL PODCASTING Y LA DIFUSIÓN DE CONOCIMIENTOS

Es indudable que, en los últimos tiempos, la experiencia individual e individualista de selección del contenido audiovisual por parte de los usuarios es la tendencia predominante. Esta línea de actuación dibuja un escenario que marca un espectro poco colaborativo y supone un paradigma de cambio social evidente. Si se nos apura, esta imagen de consumo, en la que prima el *yo* frente al *todos*, desde el punto de vista del usuario, puede dar la impresión de una cierta pérdida de valores tradicionales que están incluidos en la base de la comunicación humana, partiendo de la interacción cotidiana que permite el desarrollo y el avance de la relación social desde un punto de vista más básico, sobre todo en el ámbito familiar.

Pero no queremos en este punto pretender aportar una idea de esta tendencia -ya realidad- como algo sumamente negativo. Más bien al contrario. Esta individualización de los contenidos también supone una oportunidad que no debemos desaprovechar, ya que su oferta y calidad ha aumentado notablemente en los últimos años. Esto se evi-

dencia con un simple repaso de los listados de contenidos de las plataformas de podcasting que, expuestos en ese múltiple escaparate para la autoselección del oyente, dibujan un escenario y un canal idóneo para la transmisión de la cultura y del conocimiento en general.

La evolución de este canal de comunicación, que en un futuro prevemos fundamental, está y estará siempre adaptada al estilo de vida natural de nuestra sociedad, por no citar las vías que también se han abierto para establecer una oferta múltiple de entretenimiento en este ámbito de la comunicación sonora.

Lo que se llegó a definir con el término de *post-radio* "como una nueva dimensión del medio radiofónico, adecuada al nuevo entorno tecnológico y comunicativo" (Ortiz Sobrino, 2012) ha pasado a ser casi una ventana de presente y futuro, en ocasiones de muy alto valor educativo, formativo y de desarrollo del saber, desde la cual, la curiosidad humana y el afán de conocimiento encuentran una fuente para saciar su sed, al menos de manera incipiente, siempre desde el más amplio sentido aristotélico del término *conocimiento*, es decir, basándose en el principio de utilidad y del deseo del saber que caracteriza a todos los hombres de manera natural.

Lamo de Espinosa (2011) considera que "la humanidad es producto de las circunstancias, pero ahora es capaz de generar esas mismas circunstancias, y así, cambiando el entorno se cambia a sí misma."

Apoyándonos en esta afirmación y llevándola a nuestra idea de evolución del paradigma del contenido y de la tecnología que lo soporta, dirigido al fomento del conocimiento, tenemos que incidir en que el podcasting es una de esas circunstancias que hemos aprovechado para modificar los usos de nuestra actividad humana a nivel global y particular. En concreto, esta circunstancia de evolución técnica y de nuevas utilidades del contenido abre nuevas vías para abordar nuestra curiosidad y despertarla también en determinados grupos o individuos que, de otra manera, difícilmente se hubieran adentrado por sí mismos en ciertas temáticas, aprendizajes e incluso reflexiones sobre el devenir humano, la historia que nos ha precedido o las temáticas científicas que hasta el momento les habían sido ajenas.

Podríamos, quizá, estar hablando de un hecho novedoso al menos en esta última década de una manera inapropiada, porque la difusión de contenidos culturales a través de la radio o los soportes meramente auditivos no es algo que haya aparecido a raíz de una moda o una tendencia social y de comportamiento surgida en los últimos años. Desde los inicios de la radiodifusión en el mundo, las programaciones contemplaban abiertamente la cultura en general y el afán de hacer partícipes de ella a las audiencias mayoritarias. Si nos circunscribimos al marco de España, la radio, nacida en los años veinte del pasado siglo, estaba llena de contenidos culturales y de divulgación del conocimiento. La misma reglamentación que regulaba la actividad radiofónica indicaba que sus contenidos deberían estar compuestos entre otros por "…conferencias de interés social o educativo, artículos literarios… y todo cuanto pueda tener carácter cultural, recreativo, moral o de interés comercial."[53]

Los términos aprendizaje, movilidad y ubicuidad ya no son cláusulas antagonistas para este medio. El usuario puede escuchar en cualquier lugar los contenidos por él seleccionados. El podcasting permite, por tanto, encontrar el momento y la disposición para atender con más atención los contenidos. Por lo tanto, es también un medio idóneo para una mayor abstracción, lo que facilita el recuerdo del mensaje.

Desde un punto de vista de libertad de elección, según de Lara González y del Campo-Cañizares (2018) "el cambio más importante es que el usuario decide qué y cuándo ver/escuchar contenidos sin depender de la emisión en directo de los mismos, lo que conduce directamente a una especialización en la oferta…" Aunque lo cierto es que aún la oferta presenta de manera natural ciertos filtros en las plataformas de audio online que, consciente o inconscientemente, proponen al oyente el contenido en función de su aceptación por parte del conjunto de los usuarios. Esta aceptación viene dada en ocasiones por otros tipos de posicionamiento de índole más comercial que pueden ser objeto de otro estudio.

---

[53] Real Orden de 14 de junio de 1924 Art.22, por la que se aprueba el Reglamento para el establecimiento y régimen de estaciones radioeléctricas particulares. Gaceta de Madrid de 15 de junio de 1924 y Diario Oficial 394 de 21 de junio de 1924.

Es importante ver en este punto que las tendencias de escucha de este tipo de contenidos van en aumento en España. Actualmente hemos pasado de una escucha, en el último mes de podcast en usuarios habituales de internet adultos, del 39% en 2019 al 41% en el año 2020. Los aspectos que más destacan principalmente los usuarios son que el podcast les ofrece una mayor variedad de temas y puntos de vista (53%) y que les permiten comprender temas concretos con mayor profundidad (51%) (Digital News Report España, 2020).

Si nos centramos en los datos de uno de los países con más desarrollo del audio online en el mundo, Estados Unidos, se aprecia como del total de habitantes mayores de doce años el 57% han escuchado un podcast, de los cuales el 28% son asiduos al medio con una escucha semanal (The Infinity Dial, 2021).

Existen ya investigaciones explícitas sobre el podcast como herramienta educativa, tanto para acercar la radio al público más joven como para contribuir a la mejora de la expresión oral en el sistema educativo (Pérez y Sánchez, 2018). La radio se ha sumado a la forma de entender la comunicación desde las narrativas transmedia, al existir cada vez más modelos de productos sonoros innovadores que se integran en las plataformas, exploran diversidad de lenguajes y rompen con el modelo de continuidad narrativa predominante en la radio tradicional (Martínez-Costa, 2015). Además, la presencia de la radio en las pantallas digitales ha impulsado la adopción de nuevas estrategias de difusión y distribución del audio con el fin de hacerla parte de la dieta cotidiana de consumo mediático en este nuevo ecosistema (Pedrero y Herrera, 2017).

El análisis de las plataformas de podcasting, que realizamos a continuación, nos da una visión exacta de los gustos de los oyentes en España, porque no se trata solo de la industria y de la narrativa, sino también de la alfabetización que los oyentes van logrando en los nuevos relatos.

En consonancia con el interés de nuestra investigación, la siguiente tabla podemos ver que la temática histórica es la predominante entre los audios más escuchados en la plataforma iVoox.

TABLA 1. *Los 20 podcast más escuchados en iVoox (abril 2021)*

Ranking	Programa	Contenido
1	Cuerto Milenio (Oficial)	Misterio y lo desconocido: ocultismo, criminología, astronomía, ufología, psicología, parapsicología, demonología, arqueología, historia, zoología o física.
2	Nadie sabe nada, con Buenafuente y Berto	Humor
3	DIAS EXTRAÑOS con Santiago Camacho	Historia, la ciencia de vanguardia, lo paranormal, el fenómeno ovni, los servicios de inteligencia, el crimen organizado, la geopolítica y las nuevas tendencias sociales.
4	La Rosa de los Vientos	Podcast de Historia, misterio, Investigación, relatos.
5	Documentales Sonoros	Audios documentales
6	La ContraCrónica	Política, economía, análisis y opinión
7	El Partidazo de COPE	Deportes
8	Es la Mañana de Federico	Política y opinión
9	Espacio en Blanco	Misterio
10	El Centinela del Misterio	Misterio, crónica negra y temas paranormales
11	Casus Belli Podcast Historia	Historia, estrategia y geopolítica
12	La Escóbula de la Brújula	Historia, leyendas, misterio y lugares mágicos
13	La ContraHistoria	Historia
14	Podcast de Misterios	Misterio
15	NachoAres.com SER Historia	Historia
16	Momentos con Luis Rodríguez	Confidencias
17	Solo Documental	Documentales
18	Milenio Live (Oficial)	Misterio y actualidad
19	La Vida Moderna	Humor
20	La Órbita De Endor -podcast-	Fantasía y ciencia-ficción. Cine, libros, cómics, series de televisión, manga-anime y videojuegos.

Fuente: elaboración propia a partir de datos extraídos de iVoox

La oferta de contenidos y programas especializados en el ámbito cultural es tan amplia que, por un lado, proporciona al usuario infinitas posibilidades, pero, por otro, se corre el riesgo de que el creador del contenido pierda la capacidad de alcanzar a su destinatario.

Tras el análisis en los movimientos de audiencia y posicionamiento de este ranking, se deduce que los oyentes son fieles a aquellas propuestas que descubrieron en su día y que, de una manera u otra lograron llamar su atención. Pero también es cierto que se pueden observar determinados picos y caídas de audiencia en programas en los que influyen varios factores. Entre otros, podemos destacar los siguientes:

1. Periodicidad en la publicación del podcast.
2. Uso de herramientas de posicionamiento.
3. Efecto de la viralización del contenido.
4. Apoyo promocional de las cadenas audiovisuales (Radio y TV).
5. Búsqueda temática.
6. Otras referencias externas.

5. ESTRUCTURA NARRATIVA DEL IMAGINARIO CULTURAL. EL CASO DE VIDEODROME

Uno de los podcast que, a nuestro juicio, refleja mejor el objetivo de despertar la capacidad de autoanálisis y reflexión en el oyente y que, por lo tanto, merece la pena aportar un análisis detallado es el caso de *Videodrome*.

Se trata de un programa radiofónico de Radio Nacional de España, Radio 3. El oyente lo puede encontrar en la aplicación de podcast de Radio Televisión Española (RTVE). Actualmente aparecen 527 programas publicados con una periodicidad semanal. Su primera emisión se realizó en abril del año 2000, por lo tanto, no todos los programas creados desde sus inicios están presentes en este repositorio público. Es importante destacar que el porcentaje de aceptación que muestra la propia plataforma antes citada es bastante interesante, aunque también se puede escuchar en otros espacios digitales como Spotify o Ivoox.

Esta propuesta de contenido sonoro realiza un repaso a aspectos, sociales, históricos, sociológicos e incluso políticos. En definitiva, todo lo que tiene que ver con las relaciones sociales y humanas. El gran éxito de esta propuesta se basa en guiar al oyente a través del relato para que este alcance sus propias conclusiones, poniéndole en bandeja el significado, el fin y la transcendencia de la narración. A su vez, permite la interpretación individual que hacíamos referencia en el anterior punto.

Constituye una forma diferente y original de contar las cosas, en la que se utilizan los contenidos cinematográficos principalmente, presentados en su audio original o doblado, pero también un texto literario, una pieza musical. "Videodrome juega a deconstruir en un medio diferente" (Videodrome, 2021)

Su originalidad no pasa desapercibida al oyente a pesar de ser un programa que lleva dos décadas en antena. Su propio título es una claramente una declaración de intenciones. En 1983 el cineasta David Cronerberg estrenó su película *Videodrome,* en la que se plasma en uno de sus pilares temáticos un análisis profundo sobre la influencia y poder que ejercen los medios de comunicación en el espectador. En la segunda etapa de la obra cinematográfica del director, en la que se circunscribe este título, está muy presente el planteamiento sobre la capacidad de la modificación de la conducta que determinados agentes externos ejercen en el ser humano y donde "el factor científico-tecnológico ocupa un lugar destacado entre las causas del cambio que se genera en el sujeto, incluyendo entre los agentes de cambio todo tipo de medios de comunicación." (Sánchez-Moreno I, Loredo JC, 2018).

Por consiguiente, la elección del título del programa radiofónico es una alegoría al análisis planteado por Cronemberg, pero nunca desde un ámbito de la manipulación, si no que las propuestas del programa siempre se deben entender desde el campo de la utilidad y de lo positivo, cuestiones que se reflejan el objetivo de cada propuesta semanal. Se trata de aportar elementos que impulsen la reflexión sobre conceptos que condicionan nuestra vida cotidiana, sin ningún espíritu de distorsión del pensamiento o de los acontecimientos. El objetivo inscrito

veladamente en el título debe ser entendido como una propuesta sonora para despertar el análisis y el acto de pensar. La influencia del medio estriba en el hecho de despertar al destinatario en su capacidad única y fundamental de desarrollo del pensamiento y del criterio individual consecuente.

El programa en sus comienzos partió de una base narrativa que surge del contenido que las obras cinematográficas ofrecían para el fin que hemos destacado anteriormente. Así, tenemos el ejemplo de uno de los programas más antiguos, *Devórame otra vez,* partiendo de la película de Spielberg de 1975 *Tiburón.* En este programa se propicia una reflexión sobre la reacción de los poderes económicos, políticos y sociales ante problemas que condicionan sus actividades y la dicotomía entre la seguridad de las personas y el mantenimiento del statu quo. Como se puede observar, una temática que no ha perdido vigencia a lo largo del tiempo.

En los últimos programas su estructura narrativa se cimenta en los contenidos literarios. No se pretende hablar de un libro, sino de la propia temática que ofrece la obra literaria. Esta obra le sirve de apoyo al autor para poner en un escaparate, desde una posición de tercera persona, a un acontecimiento, una situación o determinados comportamientos.

Cada temporada tiene como objeto un concepto. En la que actualmente se presenta a los oyentes, —en el año 2021— gira en torno a la noción de tiranía.

Tal y como indican los autores Parra y Onieva (2020) nos encontramos en una fase de eclosión del fenómeno podcasting. Quizá este crecimiento por etapas que sufre cualquier medio de comunicación tenga una evolución natural que discurre acorde al ritmo de la demanda del oyente y de la *viralidad* del propio sistema y, por lo tanto, es muy posible que estemos próximos a vivir una incipiente etapa de maduración. Los contenidos culturales, ligados a las Humanidades, también han sufrido una lógica evolución, que concierne sin duda en mayor medida a la estructura de los programas o la diversidad y número de aquellos. En el caso estudiado, ya hemos comentado que la estructura

de apoyo se ha ido inclinando a lo largo del tiempo a favor de la literatura con un ligero detrimento del soporte que parte del contenido cinematográfico, pero es muy significativo que el objetivo final nunca ha variado a lo largo de sus dos décadas de emisión. Este objetivo se basa en los siguientes puntos:

- Relato de los elementos sociológicos, filosóficos y humanísticos de los hechos que suceden en la vida cotidiana, con una especial preponderancia en las relaciones de poder y en el comportamiento humano.
- Análisis introspectivo.
- Búsqueda de la explicación (objetiva) sobre estos condicionantes del devenir de la vida.
- Reflexión profunda y repetida del oyente.
- Interés en desarrollar una función didáctica. El oyente debe alcanzar sus propias conclusiones. En palabras del propio autor del podcast, Gregorio Parra: "busco explicar las cosas de la manera más objetiva posible, pero no quiero hacer ver que las cosas son blancas o negras, sino que son grises y que cada uno vea el color real según su propio análisis".[54]

Es importante destacar que en el programa *Videodrome* se busca una continuidad de contenidos, presentados del mismo modo que se estructura una serie televisiva, donde encontramos programas con tramas que concluyen y otros que inician nuevas líneas argumentales, pero donde el protagonista sigue siendo el concepto estudiado.

Se pueden encontrar determinadas licencias y juegos que el autor propone al oyente. En este sentido, en los últimos capítulos, podemos observar que se plantea un mensaje oculto con el significado del número siete, título también de uno de los programas, presentando los títulos de cada emisión con palabras que contienen solo siete letras, al modo de los enigmas renacentistas. Pero es muy relevante destacar que en todos los programas no existe nada más importante que la idea tratada.

[54] Entrevista realizada el día 14 de abril de 2021.

Podemos ver en la siguiente tabla un ejemplo de la relación entre algunos de los títulos y temáticas:

TABLA 2. *Ejemplo de temáticas y herramientas empleadas en el programa.*

CONCEPTO	TÍTULO	APOYO LITERARIO	APOYO MUSICAL	APOYO CINEMATOGRÁFICO
Rebelión	Iguales	*Rebelión en la Granja* de George Orwell	Benjamin Britten: Guía de orquesta para jóvenes. London Symphony Orchestra. Benjamin Britten.	Dramatización
			Britten: The Spider and the Fly Instrumental Ensemble	
			Britten: Peter Grimes Act.1 Dawn. Orchestra of the Royal Opera House, Covent Garden. Benjamin Britten.	
			Cat Stevens: Morning Has Broken	
			Britten: Blues Instrumental Ensemble	
			Britten: Boogie-Woogie Instrumental Ensemble	
			Cat Stevens: The First Cut is the Deeper	
			Britten: The Clock on the Wall Instrumental Ensemble	
			Cat Stevens: I Love my Dog	
			Cat Stevens: Changes IV	
			Britten: Peter Grimes Act.2 Sunday Morning. Orchestra of the Royal Opera House, Covent Garden. Benjamin Britten	
			Britten: Peter Grimes Act.1 Storm. Orchestra of the Royal Opera House, Covent Garden. Benjamin Britten	
			Britten: Peter Grimes Act.2 Passacaglia. Orchestra of the Royal Opera House, Covent Garden. Benjamin Britten	
			Britten: Soirées musicales. March. National Philharmonic Orchestra. Richard Bonynge.	
			Cat Stevens: Wild World	

CONCEPTO	TÍTULO	APOYO LITERARIO	APOYO MUSICAL	APOYO CINEMATOGRÁFICO
Tiranía	Tiranía	*Rebelión en la Granja* de George Orwell	Benjamin Britten: Variaciones sobre un tema de Franck Bridge Orquesta de Cámara Nacional de Toulouse. Bojidar Bratoev	Dramatización
			Cat Stevens: Lady D'Arbanville	
			Britten: Lacrymae. Reflection on a Song of Dowland. Orquesta de Cámara Nacional de Toulouse. Bojidar Bratoev.	
			Cat Stevens: The Wind	
			Britten: variaciones sobre "Sellenger's Round" de William Byrd. Orquesta de Cámara Nacional de Toulouse. Bojidar Bratoev.	
			Cat Stevens: Where Do the Children Play?	
			Britten: Lacrymae. Reflection on a Song of Dowland. Orquesta de Cámara Nacional de Toulouse. Bojidar Bratoev.	
			Britten: Chacona en do mayor, Op.36 Orquesta de Cámara Nacional de Toulouse. Bojidar Bratoev.	
			Britten: Peter Grimes Act.1 Storm. Orchestra of the Royal Opera House, Covent Garden. Benjamin Britten.	
			Britten: Elegía para viola sola.	
			Cat Stevens: Oh, Very Young	
			Britten: The Spider and the Fly. Instrumental Ensemble	
			Cat Stevens: If I Laugh	
			Britten: Peter Grimes Act.2 Sunday Morning. Orchestra of the Royal Opera House, Covent Garden. Benjamin Britten.	
			Benjamin Britten: Guía de orquesta para jóvenes. London Symphony Orchestra. Benjamin Britten.	
			Cat Stevens: Two Fine People	

CONCEPTO	TÍTULO	APOYO LITERARIO	APOYO MUSICAL	APOYO CINEMATOGRÁFICO
El poder y la traición	Los Idus…	*Julio César* de William Shakespeare	Miklós Rózsa: Arabesque (Quo Vadis) The City of Prague Philharmonic Orchestra. Paul Bateman-Jeff Beal: BSO Roma	Julio César (1953) de Joseph L. Mankiewicz (Basada en Julio César de William Shakespeare).
			Domenico Modugno: Volare	Roma (HBO 2005/2007) de Bruno Heller, William J. MacDonald y John Milius.
			Dean Martin: That's Amore	
			Miklós Rózsa: Julio César. The City of Prague Philharmonic Orchestra. Paul Bateman.	
			Gigliola Cincuetti: La pioggia	
			Bobby Solo: Una lacrima sul viso.	
La justificación. El poder.	Antonio	*Vida de César. Vida de Marco Antonio. Vida de Bruto* de Plutarco	eff Beal: BSO Roma	Julio César (1953) de Joseph L. Mankiewicz (Basada en Julio César de William Shakespeare)
			Renato Carosone: Torero	Roma (HBO 2005/2007) de Bruno Heller, William J. MacDonald y John Milius.
			Renato Carosone: Piccolisima serenata	
			Peppino di Capri: L'ultimo romántico	
			Tony Dallara: Come prima	
			Gino Paoli: Senza fine	
La lucha por el poder. La inteligencia. La estrategia política.	Cleopatra	Plutarco: *Vida de Antonio*. Gredos, 2010.	Alex North: BSO Cleopatra	Cleopatra (1963) de Joseph L. Mankiewicz
		Suetonio: *Los doce Césares*. Cátedra, 2006.	Juliette Greco: Si tut' imagines	
		Ariadna Castellarnau: *Cleopatra*. RBA, 2020.	François Hardy: Ton meilleur ami	
			Edith Piaf: Ne me quitte pas	
			Miklos Rozsa: Tema de amor de El Cid	
			Miklos Rozsa: Providence	
			Juliette Greco: Les feuilles morts	

Fuente: elaboración propia a partir de datos extraídos de https://bit.ly/3gbeLPr

Tras este estudio global se aprecia claramente que todos los contenidos parten de un análisis prioritario sobre la filosofía moral y política y la estética del siglo XX.

6. CONCLUSIONES

Propuestas como la estudiada se convierten en elementos que configuran una nueva manera de entender la cultura partiendo desde el entretenimiento. El podcasting es una herramienta lógica para el acercamiento a disciplinas complejas, en este caso las Humanidades, y supone un medio de apoyo didáctico fundamental.

Para alcanzar los objetivos, la propuesta sonora debe contener elementos narrativos que inviten de una manera definitiva al análisis y a la reflexión del oyente, como ocurre en el caso analizado. A través de estos componentes se desarrolla el proceso invisible de atracción del destinatario hacia el relato. Dichos elementos fundamentales están compuestos por una selección exhaustiva desde el ámbito musical, literario y temático que complemente a la palabra, al ritmo de la misma y al tiempo necesario para asimilarla.

Su función principal es despertar y señalar el camino de determinadas disciplinas y su aplicación en la vida corriente del ser humano. Las narrativas transmedia enseñan lo que realmente queremos aprender.

Aunque estamos aún lejos de un cambio significativo de paradigma, sí podemos colegir que el hombre ya no es sólo *videns* o *digitalis.* Nos encontramos, tecnológicamente hablando, en un estadio incipiente de lo que podríamos denominar ***homo cognitionis,*** entendiendo por tal el que descubre, fomenta e impulsa su propia curiosidad y conocimiento a través del contenido propuesto, apoyándose en la oferta tecnológica de comunicación de selección individual.

Programas como Videodrome son un claro ejemplo de la libertad en el autoaprendizaje y la reflexión humanística en todos los campos. El elemento individual, que poseía ciertas connotaciones egoístas y negativas frente al concepto de colmena productiva y colaborativa, pasa a ser un punto destacable en el aprendizaje y en el desarrollo del intelec-

to humano. Es clave entender, a priori, que se trata de un primer acercamiento, es decir, que para que se convierta en un caso de éxito, como el analizado, debe aplicarse lo que Ortega, hablando de la Universidad, entendía como principio de economía del saber: que no se pretenda abarcar todo, “en vez de enseñar lo que según un utópico deseo, debería enseñarse, hay que enseñar sólo lo que se puede enseñar, es decir, lo que se puede aprender”.

Este modelo narrativo constituye una forma de introspección del aprendizaje que llevado al ámbito colaborativo se puede establecer como propuestas directas para ser empleadas y desarrolladas en entornos académicos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Debemos agradecer muy especialmente el apoyo prestado en esta investigación a Gregorio Parra, autor del programa radiofónico estudiado, por su amabilidad al concedernos su tiempo y participación en este estudio a través de una amplia entrevista.

Su colaboración fomentó, al igual que consigue en su espacio radiofónico, nuestra profunda reflexión sobre el objeto de esta investigación. Sin duda, sus comentarios guiaron y aportaron valor en el planteamiento de nuestro análisis sobre las ventajas de los elementos transmedia. Dichas ventajas se ven reflejadas claramente en propuestas tan creativas como la estudiada, y que son fundamentales para la divulgación de los contenidos humanísticos, tan decisivos para la formación integral del ser humano.

8. REFERENCIAS

Bauman, Z (1999). Modernidad líquida, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Catela, I. (2018). Me desconecto, luego existo. Ediciones Encuentro, Madrid, págs. 28 y ss.

De Lara González, A., y del Campo-Cañizares, E. (2018). El podcast como medio de divulgación científica y su capacidad para conectar con la audiencia. *Revista Mediterránea de Comunicación, 9*(1), 347-359. doi: https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.15

Digital News Report España (2020) Informe anual. Informe realizado por Digital UNAV Studies and Digital Life para Reuters Institute News Report. https://bit.ly/3t9rFRB

Guarinós, V. (2017). Transmedialidades: el signo de nuestro tiempo. Comunicación nº5, págs. 17-22. Recuperado de http://revistacomunicacion.org/pdf/n5/articulos/transmedialidades_el_signo_de_nuestro_tiempo.pdf

Han, B.C. (2013) La sociedad de la transparencia. Herder. Barcelona, pág. 11.

Jenkins, H. (2003). *Transmedia Storytelling*. Moving Characters from Books to Films to Video Games Can Make Them Stronger and More Compelling. *MIT Technology Review*. Recuperado de https://bit.ly/3fGR7s4

Lamo de Espinosa Michels de Champourcin, E. (2011). Información, conocimiento y sabiduría. Revista Española de Sociología. ISSN-e 1578-2824, Nº. 16, 2011, págs. 117-128

Llano, A. (2017). La nueva sensibilidad. En la era de la desconexión. Palabra, Madrid, págs. 5-6.

López Quintás, A. (1988). Estrategia del lenguaje y manipulación del hombre. Editorial Narcea. Madrid.

Martínez Costa, M.P. (2015). Radio y nuevas narrativas: de la crossradio a la transradio. En M. Oliveira & F. Ribeiro (Eds.), *Radio, sound and Internet, Proceedings of Net Station International Conference* (pp.168-187). Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho. Recuperado de https://bit.ly/3hU39Ry

Ortiz Sobrino, M. (2012). Radio y post-radio en España: una cohabitación necesaria y posible. Área Abierta, 12(2), 4. https://doi.org/10.5209/rev_ARAB.2012.n32.39637

Parra de la Peña, G (2001). La gran conspiración. El cine como imagen de nuestro tiempo. Celeste Ediciones S.A. ISBN 84-8211-333-x

Parra Valcarce, D y Onieva Mallero, C. El uso del podcast para la difusión del patrimonio cultural en el entorno hispanoparlante: análisis de las plataformas iVoox y SoundCloud. Naveg@mérica. Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas [en línea]. 2020, n.24. Disponible en: <http://revistas.um.es/navegamerica>. [Consulta: 10 de abril 2021]. ISSN 1989-211X

Pérez, A., Sánchez, C. y Pedrero, L.M. (2018). Viaje al centro de la radio. Diseño de una experiencia de alfabetización transmedia para promover la cultura radiofónica entre los jóvenes. Comunicación y Sociedad. Guadalajara, septiembre/diciembre 2018. Recuperado de https://bit.ly/34oEUCU

Pedrero Esteban, L.M. y Herrera-Damas, S (2017). La notificación push como estrategia informativa de la radio en el entorno digital. *El Profesional de la Información*, 26(6).

Sánchez Moreno, I y Loredo, J C. (2018) Nueva carne en odres viejos. Sobre la subjetividad en el cine del último Cronenberg. Revista Todas as Musas ISSN 2175-1277 Año 09 Número 02 enero-junio. Pág.117

Scolari, C.A.(2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto, S.A. Ediciones. Barcelona, p. 80.

Scolari, C.A. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. En *Anuario AC/E de cultura digital 2014* (págs. 77-81*).* Recuperado de https://bit.ly/3wA9F4a

Scolari, C.A. (2018). Scolari, C. A. (2018a). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios: Libro Blanco*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de https://bit.ly/3fkexoa

The Infinity Dial. Edison Reseach (2021) https://bit.ly/325ic1P

Vattimo, G. (1990). La sociedad transparente, Paidós, Barcelona.

Videodrome (2021) en RTVE alacarta. https://bit.ly/3gbeLPr

LA CÁMARA LÚCIDA DE ROLAND BARTHES CUARENTA AÑOS DESPUÉS: UNA APROXIMACIÓN A LA FOTOGRAFÍA ANALÓGICA DESDE LA ERA DIGITAL DE LA IMAGEN

VICENTE ALEMANY SÁNCHEZ-MOSCOSO
Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Durante las cuatro últimas décadas *La cámara lúcida* escrita en 1979 por Roland Barthes se ha convertido en una referencia académica fundamental. Esta reflexión filosófica ha servido a varias generaciones de creadores y docentes. Ha sido empleada por profesionales formados con medios fotográficos analógicos y también se recomienda a estudiantes habituados a las tecnologías digitales de la imagen, que por tanto no han conocido estas prácticas tal y como las describe Barthes. Una revisión crítica de esta obra subtitulada *Nota sobre la fotografía* nos permitirá valorar cómo han podido afectar las revoluciones tecnológicas de la imagen a la vigencia del texto.

La cámara lúcida ocupa un lugar muy señalado dentro de la vida y la producción de Roland Barthes. Fue el último libro que escribió y no había podido comprobar la acogida y la difusión de esta obra cuando sufrió un atropello que acabó con su vida en 1980. El semiólogo francés completó su *Nota sobre la fotografía* a la edad de 64 años, y aunque su fallecimiento se produjo accidentalmente, podríamos interpretar que se trata de una obra póstuma ya que la intuición de la muerte, la premonición del final de la existencia, parece recorrer todo el libro. Sus reiteradas preguntas sobre la esencia de lo fotográfico se desarrollan en páginas que parecen empapadas de melancolía.

Los biógrafos del semiólogo francés vinculan el inicio de la elaboración del texto con la muerte de la madre del autor a la que había cuidado durante sus últimos años con ayuda de su hermano (Calvet, 2001, 263). El libro fue escrito durante un tiempo en el que Barthes recogía los recuerdos de su madre, entre los que se encontraban numerosas fotografías. En esta obra se interroga sobre la esencia de lo fotográfico revisando imágenes que van desde los pioneros del siglo XIX hasta célebres autores contemporáneos, e impactantes imágenes de la prensa de aquellos años, mientras sus reflexiones filosóficas se ven afectadas por esa crisis existencial.

Este libro completa el recorrido autobiográfico que inició en 1975 con su obra *Roland Barthes por Roland Barthes.* En esta reconstrucción de su memoria vital e intelectual, publicada cuando contaba con 60 años de edad, las imágenes fotográficas ocupan un lugar muy destacado siendo las que protagonizan el primer capítulo (Barthes 2021A, 16-59). En este libro recrea fragmentos de su biografía, su identidad y su pensamiento componiendo un texto cuyo género resulta inclasificable por encontrarse entre el ensayo poético y la ficción; su primera página nos advierte "todo esto debe ser considerado como dicho por un personaje de novela" (Barthes, 2021A, 1).

El 26 de octubre de 1977, el día después de la muerte de su madre, Roland Barthes comenzó la redacción de su *Diario de duelo* (Barthes, 2021B), un conjunto de notas y reflexiones diarias sobre su evolución anímica que formaron un primer volumen hasta junio de 1978. A partir de entonces se dedicará más plenamente a *La cámara lúcida*, aunque también mantuvo la elaboración de su *Diario de duelo*, cuyas anotaciones posteriores al 24 de junio de 1978 se publicaron cómo *Continuación al diario* y las realizadas tras el 25 de octubre de 1978 como *Nueva continuación al diario;* estas partes del libro fueron realizadas a la vez que *La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía.*

2. OBJETIVOS

- Reflexionar sobre como un cambio tecnológico, como el paso de la fotografía analógica a la digital, ha transformado los

aspectos prácticos y simbólicos de esta disciplina, afectando a los valores de uso, consumo e intercambio de las imágenes: ¿Qué ha cambiado en las cuatro décadas que nos separan de La cámara lúcida?

– Valorar críticamente las transformaciones sociales e ideológicas que Barthes asociaba al consumo masivo de imágenes en las sociedades modernas. ¿Qué relevancia ha adquirido la producción y el intercambio de imágenes en la construcción de los sistemas culturales que compartimos como individuos de la sociedad digital?
– Discutir si la producción masiva de fotografías y su progresiva integración en el ámbito artístico han reducido o domesticado su poder. ¿Mantenemos nuestra confianza en el "esto ha sido" de las fotografías? ¿Ha crecido, o se ha limitado, el papel de las imágenes como inductoras de alucinaciones individuales y colectivas?

3. METODOLOGÍA

Adoptaremos un texto como *La cámara lúcida* de Barthes escrito al final de la década de los setenta para conocer cuál era la concepción del medio fotográfico de un intelectual que había desarrollado la crítica literaria, el análisis lingüístico y los estudios culturales durante treinta años. Barthes escribió artículos sobre literatura, medios de comunicación, publicidad, cine y moda, desde la década de los años cincuenta hasta 1979. Este libro escrito por quien fuera director de la Escuela Práctica de Altos Estudios de París supone un texto de referencia esencial sobre los usos de la fotografía al final de la era analógica de la imagen. Analizando este texto advertimos cómo se ha trasformado la significación de las fotografías en las últimas décadas.

Cualquier aproximación histórica a las tecnologías de la imagen describe la década de los setenta como la última etapa de la fotografía analógica. Barthes nos recuerda que la conformación de las imágenes fotográficas dependía de reacciones fotoquímicas (2020, 31). Al co-

mienzo de la década de los ochenta comenzarían a convivir estos medios con tecnologías que adaptaban dispositivos de vídeo analógico para la obtención y manipulación de imágenes estáticas. En aquellos años el pintor británico David Hockney ya manejaba estos dispositivos electrónicos para la captura y manipulación de imágenes y construía *ficciones visuales* complejas cuya apariencia dependía de cómo se combinaban fotografías de detalles (Hockney, 2013, 13-).

Algunos autores como Joan Fontcuberta explican que "el término postfotografía surgió en el mundo académico a principios de los años noventa" (2016, 29) y atribuyen el empleo de este concepto al profesor canadiense David Thomas en su artículo "*From the Photograph to Postphotographic Practice: Toward a Postoptical Ecology of the Eye* publicado por la revista Substance 55, University of Winsconsin Press" (2016, 29). Estos términos ya habían sido asumidos en 1985 por el pintor David Hockney, quien también manejaba el concepto de *imagen postóptica* en un artículo de 40 páginas con numerosos ejemplos gráficos con los que difundía públicamente los presupuestos teóricos y prácticos de la postfotografía (Hockney, 2013, 103-125).

Para comprobar la vigencia del pensamiento de Barthes y el interés del mundo de la teoría del arte y la imagen por *La cámara lúcida*, basta recordar la exposición dedicada a su figura organizada por el Centro George Pompidou de París en 2002 (Alphant & Léger, 2002). En el año 2011, Geoffrey Batchen editó el libro *Photography Degree Zero* recogiendo contribuciones de Rosalind Krauss, Michael Fried o Gordon Hugues. Según explica Batchen esta generación de teóricos de la fotografía sigue influida por *La cámara lúcida*: "todos nosotros citamos el libro con frecuencia. De hecho encontramos difícil escribir un ensayo sobre fotografía sin pagar primero nuestra deuda con las ideas y el vocabulario fijado por Roland Barthes" (Batchen, 2011, 3).

Tras revisar las contribuciones de teóricos del arte y la imagen de una obra colectiva como la editada por Geoffrey Batchen echamos de menos una revisión que señale las diferencias entre las prácticas, valores y significados de la fotografía química y el modo en el que usamos y concebimos la imagen en la actualidad. De esta manera podremos convertir el texto de Barthes en una herramienta teórica más vigente si

conseguimos abrir su lectura a los jóvenes creadores y teóricos de la llamada era digital de la imagen. Tras la publicación del libro, a lo largo de la década de 1980, se produjeron las rupturas que dieron lugar a lo que llamamos prácticas postfotográficas que supusieron una transformación de la experiencia recogida por Barthes.

Complementaremos el análisis de la obra de Roland Barthes con otro de los libros fundamentales sobre la imagen fotográfica escrito desde los estudios culturales en los años setenta. Susan Sontag publicó en el *New York Review of Books* entre 1973 y 1977 una colección de siete artículos que se editaron formando un único volumen en el libro titulado *Sobre la fotografía* (Sontag, 2014) que suponen una brillante reflexión sobre la importancia de la reproducción mecánica de las imágenes en la construcción de la identidad cultural norteamericana. Según la última biografía de Susan Sontag los textos sobre fotografía de Barthes eran algunas de sus fuentes teóricas predilectas para la investigación, producción y divulgación (Moser, 2020, 275, 432).

Las relaciones entre los teóricos de la imagen norteamericanos y europeos en aquellas décadas eran estrechas. Susan Sontag reconoció su deuda con el filósofo francés en un artículo dedicado a Barthes publicado en el *New York Review of Books* en mayo de 1980 (Sontag, 2020, 175-185). Otra de las referencias obligadas en cualquier estudio que contemple filosóficamente la fotografía en aquellas décadas es *Lo fotográfico, por una teoría de los desplazamientos* de Rosalind Krauss de 1990 (Krauss, 2002). Tanto en el libro de Sontag, como en el de Krauss, las referencias a los estudios de fotografía de Barthes son tan abundantes que sólo son superadas por los textos clásicos que Walter Benjamin escribiera medio siglo antes (Benjamin, 2008).

También acudiremos a la obra de otros autores actuales como Joan Fontcuberta quien en las últimas décadas se ha convertido en uno de los teóricos de la imagen más prolíficos y reconocidos de nuestro país. Uno de sus últimos libros titulado *La furia de las imágenes* tiene por subtítulo *Notas sobre la postfotografía* en clara alusión al libro de Barthes (Fontcuberta, 2016). Todos los teóricos y profesionales de la fotografía formados en las últimas décadas del Siglo XX, que se iniciaron en las prácticas fotográficas analógicas sirven de puente para

una generación de fotógrafos más jóvenes que acceden a su formación desde las prácticas postfotográficas. Con este artículo pretendemos abrir *La cámara lúcida* a las nuevas generaciones.

Adoptamos la obra de Barthes como nuestro objeto de estudio principal subrayando la voluntad del semiólogo de realizar un análisis de calado filosófico sobre cuál es la esencia de la imagen fotográfica. Esta aproximación adquiere un carácter fenomenológico cuando se pregunta sobre la fisicidad más íntima de las imágenes mecánicas, poniendo especial interés en describir los aspectos físicos y químicos de la fotografía. Acude a ciertas metáforas procedentes de la alquimia para explicar la formación de imágenes fotoquímicas como un encuentro entre la objetividad luminosa de la óptica y los misterios sustanciales de la química. Finalmente encontrará el valor esencial de la fotografía en una pequeña copia en papel de una imagen familiar.

4. RESULTADOS

Barthes comienza *La cámara lúcida* asumiendo como imposible cualquier clasificación de las fotografías. Afirma la condición objetual de las imágenes, y por tanto explica que su clasificación sería tan compleja como ordenar y nombrar el amplio y heterogéneo mundo de los objetos. Pero el semiólogo francés también advierte que cualquier categorización de las imágenes fotográficas sería más extensa que la del mundo de las cosas al que pertenecen, porque las fotografías duplican cualquier clasificación de los sistemas de objetos, figuras y lugares que representen pudiendo multiplicarse las imágenes de un mismo referente. Por tanto, Barthes abandona la posibilidad de estudiar la fotografía como una clasificación objetiva y comienza su aproximación desde nuestra relación subjetiva con las imágenes.

Según Barthes cualquier acercamiento a la fotografía desde la subjetividad está caracterizada por nuestro papel en relación con las imágenes. Dependiendo de nuestra posición y rol ante las fotografías, el semiólogo considera que podemos ser *Operators*, *Spectrums* y *Spectators*. Los *operadores* son los fotógrafos, profesionales o aficionados, quienes activamente disfrutan del placer de mirar por el agujero de la

cerradura de la cámara oscura. Barthes afirma no haber sido nunca *operador* de la fotografía. Todos hemos posado siendo conscientes de que nos observan a través de la cámara. Según el semiólogo la fotografía nos convierte en una suerte de *espectros* cuando reproduce nuestra imagen sin cuerpo. La condición de *espectadores* es la más común de las experiencias que tenemos con la fotografía.

Los conceptos de *studium* y el *punctum* se han con los más citados de la *Cámara lúcida*. Sobre el *studium* Barthes nos dice "no tiene que ver con *el estudio*, sino con la aplicación a una cosa, el gusto por alguien, una suerte de dedicación general, ciertamente afanosa, pero sin dedicación especial" (2020, 45). Este interés horizontal por las imágenes, presente en las fotografías analógicas de los años setenta se ha incrementado en la era digital. Barthes lo describe como "el campo vasto del deseo indolente, del interés diverso, del gusto inconsecuente: *me gusta/no me gusta.* Pertenece a la categoría del *to like* y no del *to love*; moviliza un deseo a medias, un querer a medias", y continúa explicando "interés vago, liso, irresponsable, que se tiene por personas, espectáculos, vestidos o libros que encontramos *bien*" (2020, 46).

El segundo elemento fundamental en las imágenes fotográficas es el *punctum* cuya emergencia es capaz de romper la quietud, la laxitud pasiva del *studium*. En su descripción Barthes nos subraya su condición incisiva, trasgresora, así como el carácter complementario de ambos conceptos. El *punctum* "viene a perturbar al *studium,* lo llamo *punctum*, pues *punctum* es también pinchazo, agujerito, pequeña mancha, pequeño corte y también casualidad" (2020, 46). Conviene señalar que las reflexiones de Barthes sobre el *studium* se basan en conceptos sociológicos, en intereses colectivos, ya sean fotos históricas o de actualidad. Pero en el *punctum* señala siempre un interés psicológico, personal, particular: "El *punctum* de una foto es ese azar que en ella me despunta, pero también me lastima, me punza" (2020, 46).

En los fundamentos de la fotografía de Barthes encontramos otra relación de complementariedad entre el mundo *físico*, como garante de leyes universales, y una suerte de *química* o *alquimia* mediadora que nos revela la verdad sustancial de lo retratado. Nos recuerda las leyes científicas sobre el comportamiento de la luz a través de los objetivos,

las huellas de la radiación luminosa incidiendo en el material fotosensible, y la degradación del papel y el color de las imágenes en la emulsión. Cuando describe las fotografías de su madre explica "por el momento no se trataba más que de una luminosidad totalmente física, la huella fotográfica de un color, el verdiazul de sus pupilas. Pero esta luz era ya en sí una especie de mediación que me conducía hacia una identidad esencial, el genio del rostro amado" (Barthes, 2020, 82).

Para el filósofo estos principios físicos que hacen posible la fotografía son los que aseguran una relación de confianza, de veracidad, ante las imágenes. Observando una fotografía suponemos que lo que vemos reproducido ha sucedido efectivamente ante el objetivo. Roland Barthes explica "nunca puedo negar en la fotografía que la cosa haya estado allí. (…) Esto ha sido, lo que veo se ha encontrado allí, en ese lugar que se extiende entre el infinito y el sujeto, *operador* o *espectador*" y continua exponiendo "con la fotografía mi certeza es inmediata. Nadie en el mundo puede desengañarme: la fotografía se convierte entonces para mi en un curioso médium, una nueva forma de alucinación: falsa a nivel de la percepción, verdadera a nivel de tiempo, imagen demente barnizada de realidad" (2020, 125).

A finales de los años setenta Barthes explica la difusión masiva de imágenes como una manera de reducir su impacto potencial: "La sociedad se empeña en hacer *sentar la cabeza* a la fotografía, en templar la demencia que amenaza sin cesar con estallar en el rostro de quien la mira" (2020, 127). Para ello explica que existen dos opciones "hacer de ella un arte (…) o generalizarla, gregarizarla, trivializarla hasta el punto de que no haya frente a ella otra imagen con relación a la cuál señalar su escándalo" (2020, 128). Sobre su convivencia con otros medios de representación visual explica "la fotografía aplasta con su tiranía a las otras imágenes: no más grabados, ni más pintura figurativa que no esté de ahora en adelante sumisamente fascinada (y sea fascinante) por su modelo fotográfico" (2020, 128).

En numerosos pasajes de su libro Barthes celebra la objetividad de la fotografía, aunque también subraye su poder revulsivo, su capacidad alucinatoria. Para el semiólogo la fotografía puede ser "loca si ese realismo es absoluto y, si así puede decirse, original, haciendo volver

hasta la conciencia amorosa y asustada la carta del Tiempo: movimiento propiamente revulsivo que yo llamaré éxtasis fotográfico" (2020, 129). Finalmente el filósofo nos sitúa en una encrucijada en relación a los usos y el significado de lo fotográfico: "Tales son las dos vías de la fotografía. Es a mi a quien corresponde escoger, someter su espectáculo al código civilizado de las ilusiones perfectas, o afrontar en ella el despertar de la intratable realidad" (2020, 129).

5. DISCUSIÓN

La primera afirmación de Barthes en *La cámara lúcida*, cuando considera a las fotografías como objetos, parece desfasada actualmente, ya que cada vez es menos frecuente que imprimamos las imágenes (Martín, 2018, 95). Aunque en *Sobre la fotografía* Susan Sontang no insista tanto en valorar los aspectos objetuales y sustanciales, físicos y químicos, sin embargo en repetidas ocasiones se refiere al afán coleccionista como una característica de las prácticas fotográficas hasta los años setenta, explicando las imágenes como *objetos melancólicos* (Sontag, 2014, 57-74). Es frecuente afirmar que en las tecnologías de la imagen se ha producido una desmaterialización de la fotografía, similar a la celebre *Desmaterialización del objeto artístico* (Lippard, 2004), pero sería conveniente interrogarnos si este proceso es real, y qué se esconde tras esta sentencia tantas veces repetida.

Giorgio Agamben en el artículo *Del libro a la pantalla* se enfrenta a una cuestión similar relativa a la desmaterialización del libro en papel sustituido por las pantallas de dispositivos digitales y afirma: "la página de la escritura se ha vuelto espectral, si el espectro es algo que ha perdido su cuerpo, pero que conserva, de algún modo, su forma" (Agamben, 2014, 86). El filósofo italiano completa este artículo con la sentencia "quién utiliza un ordenador debería ser capaz de neutralizar la ficción de inmaterialidad que nace del hecho de que la pantalla, el obstáculo material, lo sin forma del que todas las formas no son más que la huella, permanece obstinadamente invisible" (2014, 86). Los autores que afirman la inmaterialidad de las imágenes digitales no

advierten la fisicidad de las pantallas, tal vez se encuentren en el lado *extático* y alucinatorio del consumo de imágenes descrito por Barthes.

Una de sus afirmaciones más chocantes en *La cámara lúcida* es que nunca ha sido *operator;* nos explica “yo no soy fotógrafo, ni tan sólo aficionado: demasiado impaciente: necesito ver enseguida aquello que he producido (¿y el Polaroid?) divertido pero decepcionante” (2020, 38). Para un usuario actual de la fotografía la imagen se obtiene en tiempo real, nuestras pantallas se apagan una fracción de segundo después de haber pulsado el botón y ya podemos ver y compartir la imagen resultante. Pero desde que la empresa Kodak en 1888 hiciera célebre el eslogan “Usted oprima el botón, nosotros hacemos el resto” (Sontag, 2014, 59) hasta la década de 1970, se producía una demora de algunos minutos, en el caso de usar material Polaroid, y de varias horas, incluso días, desde que se hacían los disparos hasta que se revelaba la película y se positivaban las imágenes sobre papel.

Considerando que el libro fue escrito en 1979, advertimos que algunas de las concepciones de la fotografía de *La cámara lúcida* han quedado progresivamente superadas por la transformación que podemos llamar la era postfotográfica. Las imágenes más comunes en tiempos de Youtube e Instagram, ya no tienen un cuerpo de papel, ni una emulsión de coloide con haluros de plata. Barthes encontró en las fotografías familiares más antiguas, aquellas que tienen un valor privado e íntimo, la esencia de lo fotográfico. Las imágenes siguen siendo fundamentales en la construcción de la subjetividad y la identidad, aunque el ámbito *offline* parece estar reduciéndose en un proceso de *conquista de la ubicuidad* de influencers, youtubers y prosumidores ante la pantalla global. Sometamos a discusión los presupuestos teóricos de la Nota sobre la fotografía de Barthes cuarenta años después.

Barthes fue un activo aficionado al dibujo y a la pintura, actividades de las que se consideraba un *amateur*, pudimos ver algunos de sus ejercicios gráficos en la exposición del Centro George Pompidou en París (Alphant, 2011, 138-167). Antes de las revoluciones tecnológicas de los años ochenta y noventa las capturas fotográficas requerían un equipo, una dedicación y una cierta *paciencia*, según expresaba el propio Barthes, muy distintos a los actuales. Ser *operador* requería

efectivamente asomarse a una pequeña cámara oscura por un agujerito, realizar los ajustes de enfoque y exposición y después tener tiempo y equipo para revelar y ampliar esas imágenes. La revolución de la imagen digital ha reducido estos inconvenientes, estas demoras, y efectivamente hoy prácticamente nadie puede afirmar que no haga fotografías, de manera frecuente, y que no las pueda compartir de forma inmediata.

Posiblemente en la actualidad nadie podría sostener la afirmación de Roland Barthes. Sería difícil explicar hoy en día que alguien no es operador, que nunca captura imágenes, y sería aún más complicado defenderlo como una cuestión de *paciencia*. Nuestros dispositivos electrónicos, teléfonos móviles inteligentes, tabletas digitales y ordenadores, han logrado la *Conquista de la ubicuidad* que preconizaba Paul Valéry hace ahora casi cien años (Valery, 1999, 131). La inmediatez y la facilidad en el uso son las características de los dispositivos de captura y manipulación de imágenes que nos permiten hablar de la práctica fotográfica como una actividad ubicua y extemporánea. En la situación actual también se hace mucho más complicado considerar por separado las tres posibles relaciones que contemplaba Barthes entre los individuos y la fotografía, porque somos al mismo tiempo *operadores*, *espectadores* y *espectros*.

Una actividad tan habitual como el *selfie*, el autorretrato a través un dispositivo digital, imposibilita, y en cierto sentido reduce al absurdo, la distinción de roles respecto a la fotografía que proponía Barthes en 1979. Este gesto tan común, esta pulsión narcisista, en menos de diez años ha logrado que todos nuestros dispositivos móviles añadan una cámara en el mismo lado de la pantalla para facilitar que seamos *operadores*, *espectadores* y *espectros*. De este modo, en un solo *click*, capturamos nuestra propia imagen, nos observamos y posamos al mismo tiempo. Como nos recuerda Joan Fontcuberta el *selfie* supone una transformación narcisista del noema que según Barthes enunciaba cualquier fotografía, "*el-esto-ha-sido* se transforma, por yo-estaba-allí. Desplaza la certificación de un hecho por la certificación de nuestra presencia en ese hecho" (Fontcuberta, 2016, 87).

Roland Barthes en *La cámara lúcida* analiza y comenta célebres imágenes de la historia de la fotografía, de Nadar a Steiglitz, de Atget a Avedon, de Sander a Mapplethorpe. También se detiene ante las imágenes de reportajes de prensa de los violentos enfrentamientos en Nicaragua de 1979 recogidas por Koen Wessing. Todos estos análisis le permiten comprobar la amplitud del campo, histórico, social y político, de la práctica fotográfica. Sin embargo para enfrentarse a lo esencial de la fotografía no se detiene a observarse a si mismo, a comentar su apariencia a través de su álbum personal, como sí hizo en el primer capítulo de su libro autobiográfico *Roland Barthes por Roland Barthes* (2021A, 16-58). Por el contrario fue ordenando antiguas imágenes de su familia cuando tropezó con una fotografía de su madre siendo niña, en un invernadero, mucho antes de haber aprendido a posar.

El descubrimiento de la esencia de lo fotográfico para Barthes fue una revelación similar a la que se produce en la escena de la magdalena de Proust (1966, 61-62) o con los zapatos de labriega de Van Gogh interpretados por Martin Heidegger (1999, 58-62). El descubrimiento de esta imagen revela una situación de inocencia primordial. Es la foto de una niña de una edad tan temprana que todavía no se siente intimidada ante la cámara y que no ha aprendido a fingir para posar. Barthes subraya "La claridad de su rostro, la ingenua posición de sus manos, el sitio que había tomado dócilmente, sin mostrarse ni esconderse, y por último su expresión que la diferenciaba como el Bien del Mal de la niña histérica" (2020, 83) y continúa describiendo "todo esto conformaba la imagen de una *inocencia* soberana si se quiere tomar esta palabra según su etimología, que es *no sé hacer daño"* (2020, 83).

En la era de la imagen digital de *bloggeros*, *youtubers*, *instagramers*, etc, nos resultará difícil encontrar un niño que no haya aprendido lo que es una fotografía a través del *selfie*. Esta práctica multiplica la fase del reconocimiento ante el espejo descrita por Jaques Lacan (2006, 86-87). Como sucede en la experiencia del bebé, contemplar la propia apariencia, la propia identidad visual, produce placer (Martín, 2018, 41). Con un solo *click* los niños se convierten en *operadores* fotográficos, en *espectadores* y en *espectros*. En la era digital de la imagen se hace más difícil la distinción estructural de roles que pro-

ponía Barthes. Somos productores, consumidores y figuras prioritarias –principales temas- de nuestras imágenes. El término *prosumidor*, introducido por Alvin Toffler para describir la doble condición de productor y consumidor, ha sido superado por el de *selfprosumer.*

Quizá lo más significativo del papel de la fotografía de la madre de Barthes en el invernadero, aquella imagen de una niña de tres años junto a su hermano de cinco, ante la balaustrada del puente, es que se describe, pero jamás se muestra. Dentro del discurso de *La cámara lúcida*, "ese pequeño trozo de papel acartonado, con las esquinas desgastadas" (2020, 89) ocupa un lugar central y determinante, pero sin embargo no se reproduce en el libro. La describe con todo detalle, imagina incluso al fotógrafo preparándola, emplea un lenguaje evocador para recrear el ambiente, pero la imagen no aparece. Barthes, que contaba con treinta años de vida académica y era una figura internacional, acababa de publicar un libro autobiográfico en el que mostraba numerosas fotografías familiares, entre las que aparece en repetidas ocasiones su madre, sin embargo no quiere mostrar *esa* fotografía.

Cuando en 1975 presentó su libro autobiográfico *Roland Barthes por Roland Barthes* con una sentencia que advierte del carácter novelesco del personaje que protagonizará el libro estaba empleando una pose para preservar su intimidad (2021A, 1). A lo largo de *La cámara lúcida* explica todas las cautelas, estrategias y artificios que él asume para *mostrase*, para *posar* ante las cámaras, para *impostar* su apariencia y defenderse del *espectro* en el que la cámara habrá de convertirle. Tal vez precisamente por eso, entre todas las fotografías de su madre que comenta, algunas de las cuales ya se habían publicado en el libro de 1975, encuentra la más alejada en el tiempo, aquella tan remota como para intuir que la niña podría desconocer cualquier artificio para responder a la amenaza de la cámara. De esta manera la fotografía recoge la imagen de su madre "sin mostrarse, ni esconderse" (2020, 83).

La confianza en la veracidad de las imágenes, lo que Barthes denominaba "noema" de las fotografías, el "esto ha sido ante la cámara", es uno de los presupuestos que más radicalmente ha cambiado en los últimos cuarenta años. Revisando *La cámara lúcida* Joan Fontcuberta afirma "La postfotografía se encuentra hoy en las antípodas de ese

concepto. El régimen de la verdad ha cambiado: a lo real se opone lo virtual, a una verdad de hechos se opone una verdad de experiencias. Y respecto al tiempo, los instantes decisivos son relegados por los indecisivos" (Fontcuberta, 2016, 171). Ya fuesen imágenes electrónicas de carácter analógico durante los años ochenta, o propiamente digitales a partir de los noventa, la posibilidad de manipulación de las fotografías permiten la producción de imágenes, de *realidades* visuales, que de hecho nunca estuvieron ni existieron, tal y como las vemos, frente a una cámara.

Uno de los principales proyectos artísticos que nos permite valorar esta condición de *simulacro* de la imagen actual es el proyecto *Double Take* de Jojakim Cortis y Adrian Sonderegger de 2018. Gracias a un esmerado trabajo con maquetas, reconstruyen los escenarios de algunas de las más célebres fotos históricas del siglo XX, por ejemplo *El miliciano herido* de Robert Capa de 1936, el estallido del dirigible Hindenburg en New Jersey capturado por Sam Shere en 1937, el ataque a la base norteamericana de Pearl Harbor en 1941, o la huella de Edwin Aldrin sobre la superficie lunar de 1969. Todas estas imágenes testimoniales del siglo XX son reconstruidas, junto con escenas de películas de ficción como *Nosferatu* de Murnau de 1916 o la *Tentación vive arriba* de Billy Wilder de 1955. Aunque la voluntad de estos artistas no sea engañar al espectador, no pretenden realizar ningún *fake*, este proyecto nos provoca la sospecha de que cualquier fotografía histórica podría ser una ficción.

Al revisar *Double Take* tenemos la sensación de que algunas de las imágenes más impactantes del siglo XX, como el estallido de la bomba de Nagasaki en 1945, podrían haber sido realizadas con maquetas en un plató. La condición "instantánea" de las fotografías clásicas, presente en la obra de Cartier-Bresson titulada *Detrás de la Estación de Saint Lazare* de 1932, o la detención de la imagen de la corona formada por una gota de leche de Harold Edgerton de 1957, se consideran logros de la capacidad de la fotografía para detener el tiempo. Viendo las maquetas con las que Cortis y Sonderegger recrearon estas imágenes con modelos estáticos se relativiza la condición de la fotografía como un ejercicio de atención en el que el operador debe estar

preparado para captar el *instante propicio* como defendía Cartier Bresson. Este reportero explicaba que debía andar con el espíritu en tensión para "tomar fotografías del natural como si fuesen *flagrantes delitos*" (Cartier-Bresson, 2020, 16).

6. CONCLUSIONES

Tras habernos aproximado a la *Cámara lúcida* cuarenta años después, comparado los usos y el valor de la fotografía en los años setenta con los de la actualidad, tenemos una intuición muy similar a la que manifestaba Ernst Jünger cuando inicia su recorrido histórico sobre la medida del tiempo. El pensador alemán explica en *El libro del reloj de arena* que la presencia cada vez más frecuente de relojes en la vida moderna paradójicamente está relacionada con la sensación de falta del tiempo (Jünger, 1998, 19). La sociedad actual se caracteriza por la sobreabundancia de imágenes y dispositivos de captura. Advertimos un *studium* global de la práctica fotográfica en tanto que tendencia, moda o estilo de vida, que no caracteriza sino un interés *vago y poco apasionado* por las mismas. Frente a esa creciente y excluyente presencia del *studium* en el mundo de la postfotografía, a día de hoy podemos literalmente explorar el cosmos a través de servidores de imágenes digitales, las imágenes han perdido su *punctum*.

Roland Barthes completó su recorrido estableciendo una dialéctica para la fotografía, que se debatía entre su función *cuerda* como "registro objetivo" y su posibilidad de ser *médium* para celebrar su condición "visionaria y exhaltada". Reflexionando desde la estética y la teoría de la imagen hemos advertido un cuestionamiento progresivo de la veracidad de lo fotográfico que reduce su capacidad de ser considerada como representación objetiva, sencillamente porque ya no nos creemos las imágenes. Esta transformación se hace más patente cuando se trata de representarnos a nosotros mismos. Por este motivo, el tiempo del *selfie* es el tiempo de la impostura, de la mueca, de la construcción de una apariencia adecuada a la circulación de imágenes en internet. "El objetivo de la cámara apunta al rostro del que antes miraba por el visor y que ahora quiere formar parte central del escenario a

fotografiar. Todo el mundo se siente ahora obligado a autorretratarse para socializarse" (Martín, 2018, 91).

En cuanto al poder *visionario* y *exhaltado* de las fotos, propiciado según Barthes por esa cualidad hiriente y emocional de la fotografía que denomina *punctum*, se ha producido un fenómeno de enfriamiento, de domesticación de ese poder primitivo de la imagen tecnológica. En la década de 1970, cuando la producción fotográfica no estaba plenamente integrada en los circuitos de difusión artística, Barthes ya anunciaba la progresiva conversión de la fotografía en un arte, como una manera de apaciguar su poder, para hacerla participar del mundo de las *ficciones*, como el cine narrativo (2020, 127). Otro modo de hacerla *sentar la cabeza* ha sido la multiplicación masiva de imágenes hasta convertirlas en algo banal, trivial, poco significativo. Regis Debray nos recuerda que "no depende de una imagen engendrar de alguna manera la magia que la ha engendrado, pues lo mágico es una propiedad de la mirada, no de la imagen. Es una categoría mental, no estética" (2000, 31).

Barthes también describía el *studium*, como el contenido o tema de las fotografías, como una manera de conocer el mundo a través de las imágenes. Pero en la era de las tecnologías digitales cada vez es menos relevante lo que las imágenes nos muestren, su valor esencial consiste en que circulen a través de las redes. En su *Decálogo postfotográfico* Joan Fontcuberta propone "sobre la función de las imágenes, la circulación prevalece sobre el contenido" (2016, 39). Respecto a la difusión de imágenes en ámbitos artísticos podemos comprobar como prima la visualidad a través de pantallas, sobre la objetualidad, reduciendo la función del museo como conservador y exhibidor de un patrimonio material (Alemany y Sardá, 2020,19-30). Fontcuberta nos explica en *La furia de las imágenes* "sobre la experiencia del arte: se privilegian prácticas de creación que nos habituarán a la desposesión: compartir es mejor que poseer" (2016, 39). Pero ¿cuáles son esas experiencias que compartimos?

El pasaje de *La cámara lúcida* más conmovedor y revelador sigue siendo la descripción de la fotografía del invernadero. En un tiempo de sobreexposición de nuestra intimidad a través de las redes sociales

nos sorprende que este elemento protagonista del libro no se muestre y mantenga su misterio. Nos recuerda Regis Debray en *Vida y muerte de la imagen* que la magia de las imágenes, su verdadero poder, se encuentra en la mirada de los espectadores, no en su mera visibilidad. Mientras en los estudios visuales prevalecen las respuestas cuantitativas sobre las cualitativas, las miradas de los espectadores se mueven inquietas sobre las pantallas sin encontrar donde detenerse. Parece que tan sólo podemos interactuar con ellas haciendo *click* para que se computen los *likes*. Las imágenes van perdiendo su capacidad de punzarnos -ni nos hieren, ni nos reclaman- porque no podemos establecer ninguna intimidad con ellas, porque no podemos interrogarlas sobre sus secretos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Vicente Alemany Sánchez-Moscoso pertenece al grupo de investigación consolidado en Cultura Visual y Prácticas Artísticas Contemporáneas: Lenguajes, Tecnologías y Medios (CUVPAC) de la URJC. Es miembro del proyecto de investigación Madrid: Sociedad y Patrimonio. Pasado y Turismo Cultural (H2019/HUM-5898) que cuenta con financiación de la Comunidad Autónoma de Madrid. Es Profesor de Teoría del Arte en el Master Universitario en Prácticas Artísticas Contemporáneas de la URJC y en el Master en Cultura Contemporánea del Instituto Universitario Ortega y Gasset de Madrid.

8. REFERENCIAS

Alemany, V. y Sardá, R. (2020). El arte del simulacro. Tecnología y nuevos modelos expositivos en la cultura del ocio y el espectáculo. Cultura y tecnologías digitales socialmente responsables e innovadoras. Trea

Agambem, G. (2014). El fuego y el relato. Sexto piso

Alphant, M. y Léger, N. (2002). R/B. Centre George Pompidou

Batchen, G. (2011). Photography Degree Zero. [Fotografía Grado Cero]. MIT Press

Barthes, R. (2020). La cámara lucida. Nota sobre la fotografía. Paidós

Barthes, R. (2021A). Roland Barthes por Roland Barthes. Paidós

Barthes, R. (2021B). Diario de duelo. Paidós

Benjamin, W. (2008). Obras completas. Abadá

Calvet, L. J. (2001). Roland Barthes, la desaparición del cuerpo en la escritura. Gedisa

Cartier-Breson, H. (2020). Fotografiar del natural. Gustavo Gili

Cortis, J. y Sonderegger, A. (2018). Doble Take: Reconstructing the History of Photography. Thames and Hudson

Debray, R. (2000). Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente. Paidós

Fontcuberta, J. (2016). La furia de las imágenes: Notas sobre la postfotografía. Galaxia Gutemberg

Heidegger, M. (1999). Arte y poesía. Fondo de Cultura Económica

Hockney, D. y Joyce, P. (2008). Hockney on Art. Conversations with Paul Joyce. Little Brown

Hockney, D. y Gayford, M. (2017). Una historia de las imágenes, desde la caverna hasta la pantalla del ordenador. Siruela

Jünger, E. (1998). El libro del reloj de arena. Tusquets

Krauss, R. (2002). Lo fotográfico. Por una teoría de los desplazamientos. Gustavo Gili

Lacan, J. (2006). Obras escogidas. RBA

Lippard, L. (2004). Seis años: La desmaterialización del objeto artístico. Akal

Martín Prada, J. (2018). El ver y las imágenes en el tiempo de internet. Akal

Moser, B. (2020). Sontag. Vida y Obra. Anagrama

Proust, M. (1966). En busca del tiempo perdido. Por el camino de Swann. Alianza

Sontag, S. (2014). Sobre la fotografía. Debolsillo

Sontag, S. (2020). Bajo el signo de Saturno. Debolsillo

Valéry, P. (1999). Piezas sobre arte. La balsa de la Medusa

EL PENSAMIENTO HUMANISTA EN LAS REVISTAS CULTURALES. LA ENTREVISTA DIGITAL

INMACULADA BERLANGA
Universidad Internacional de la Rioja
PATRICIA ALARCÓN
Universidad Internacional de la Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra actual sociedad -audiovisual y digital- corre el peligro de la deshumanización como uno de los principales riesgos asociado a un contexto hipercomunicado. Entre las múltiples causas de esta degradación destaca la consabida facilidad que ofrece el entorno red para manipular, desinformar y difundir mentiras. También cabe señalar el riesgo de la sobreinformación, obstáculo en la verdadera comunicación debido a la dificultad que encierra para verificar la exactitud de los contenidos, mantener una actitud reflexiva o una intención clara de búsqueda de la verdad en esas informaciones (Berlanga y Gozálvez, 2019). A su vez, el medio digital contribuye a innovadoras formas de conexiones con la sociedad y de transferencia de conocimiento. Internet se ha erigido como un instrumento que facilita la difusión de la cultura y la hace accesible a la mayoría. En palabras de Manuel Castell (2002, p.1), "Internet, cultura de la libertad, la interacción y la participación expresada tecnológicamente, crea una plataforma tecnológica que permite ampliar extraordinariamente el intercambio artístico y cultural".

El presente trabajo defiende la necesidad de rescatar el pensamiento humanista en la cultura actual. Si la ausencia de actitudes que emanen de la formación y la reflexión es una de las amenazas principales para la democracia (Sartori, 2009), se impone la vuelta a un pensamiento

que revela el interés por el hombre, por su libertad y dignidad, valores que se consiguen y acrecientan con la cultura o cultivo del espíritu. A la vez, se propone verificar si la entrevista digital que se realiza en las llamadas revistas culturales actúa como difusor del pensamiento humanista. Con este propósito hablaremos en primer lugar del humanismo y su concepto de cultura. Trazaremos a continuación las líneas convergentes entre cultura e internet, y especialmente el uso de un formato dialógico para propagar esta cultura en red y su concreción en las entrevistas digitales como importante cauce de difusión. Finalmente nos detendremos en las revistas culturales y su opción por el formato de entrevista como excelente medio para la difusión del pensamiento humanista y para revitalizar, de este modo, el discurso y el papel social del humanismo en nuestro tiempo. Como trabajo de campo se explora el portal de la asociación de revistas culturales de España y se selecciona una revista que incluye la sección de entrevistas digitales en su sumario. A su vez, se establece una comparativa con otra revista cultural independiente, no adscrita a este portal. A través de un análisis temático y del discurso dibujamos un mapa de las temáticas y las perspectivas culturales de los dos medios.

1.1. El humanismo y su concepción de la cultura

El humanismo es un movimiento intelectual y cultural surgido en Europa en el siglo XIV que marcó profundamente la vida y la sociedad de entonces. Emerge "desde la necesidad de establecer una concepción ilusionante y esperanzadora del ser humano, en una época en que ya empezaba a preocupar la idea de que el progreso supone o contiene el riesgo de originar servidumbres como consecuencia de la primacía del sistema sobre la persona" (Llano *et al.*, 1992, p. 12). El pensamiento humanista pone el foco en unos valores considerados universales e inalienables del ser humano y vuelve la mirada a la cultura clásica o grecorromana pues descubre en sus autores la base sólida de estos valores; a su vez se interesa por las disciplinas que se encuentran ligadas estrechamente al espíritu humano.

Gilbert (2010) nos recuerda que la cultura literaria y artística griega, con su perfección técnica, su elevado estilo y su temática histórica,

moral y filosófica, fue valorada y asimilada por los latinos hasta constituir la base de la personalidad de este pueblo. Los romanos no solo admiraron e imitaron a los griegos, sino que integraron y adaptaron este legado a su proyecto educativo y a las peculiaridades de su propio espíritu. Este fenómeno, realizado principalmente por Cicerón, sería el modelo de la tradición humanística posterior. Cuando hablamos de tradición humanística definimos la corriente o actitud que revela el interés, la preocupación o solicitud por el hombre, por su libertad y dignidad. Y estos valores se logran a través de la cultura, el cultivo del espíritu con los saberes que posibilitan al hombre vivir con dignidad. Pero esta perspectiva de la cultura que el humanismo transmite dista en mucho de lo que de forma habitual se concibe por cultura. Lorda (2012) en esta línea diferencia entre una cultura entendida solo en su aspecto exterior y lo que considera una verdadera cultura. La primera se refiere a la acumulación de conocimientos científicos, artísticos, costumbres o historia de instituciones, que solemos llamar patrimonio cultural. El sentido profundo de la cultura por el contrario consiste en el cultivo del espíritu, esto es, de la inteligencia, la voluntad y la capacidad de actuación. Vale la pena resumir las palabras de este autor, bien sistematizadas y clarificadoras.

Según Lorda la inteligencia cultivada alcanza la sabiduría, que abarca a su vez tres áreas: 1) una visión general del mundo que dé respuesta a las preguntas básicas sobre el sentido de la vida: de dónde venimos, a dónde vamos, dónde está la felicidad, cómo afrontamos el dolor y la muerte; 2) una concreción de criterios morales que guíe la conducta y permita distinguir el bien del mal; y 3) un conocimiento de las cosas humanas, los comportamientos individuales y sociales y los sentimientos, para relacionarnos con los demás.

Por su parte, la voluntad formada alcanza la virtud, como la llamaban los clásicos, que hace referencia a 1) la disciplina personal para llevar una conducta libre, consciente y racional; 2) la honestidad que nos inclina hacia la justicia y la honradez, y 3) la ordenación de los amores, amistades y afectos hacia personas y hacia ideales.

Finalmente, la capacidad de actuar, si se cultiva, aporta el aprendizaje para hacer cosas, ejecutar proyectos y sacar adelante propuestas; y

todo esto se consigue partiendo de la experiencia de otros y también aplicando el propio ingenio. "Estas buenas artes son como la musculatura del alma. En ellas se juega la calidad de la persona y su relación con la verdad, la belleza, el bien, la justicia y el amor" (Lorda, 2009, p.25).

TABLA 1. *Rasgos de la cultura según los humanistas*

Sabiduría	Visión del mundo: respuesta a las grandes preguntas de la persona
	Criterios morales que guíen la conducta: distinguir bien / mal
	Conocimientos del hombre y de la sociedad para saber convivir
Virtud	Disciplina personal para llevar una conducta libre y racional
	Honestidad, honradez y justicia
	Orden en los amores y afectos
Artes humanas	Aprendizaje para hacer cosas y ejecutar proyectos con la experiencia ajena y el propio ingenio

Fuente: elaboración propia a partir de Lorda (2009)

Después de leer esta descripción sobre el cultivo del alma se puede entender mejor las diferencias entre la llamada cultura de masas y la cultura humanística. La cultura de masas coincidiría con las manifestaciones exteriores y el conjunto de conocimientos que son asequibles a todos, más aún, gracias a las facilidades que aporta el desarrollo tecnológico. La cultura como se entiende en el humanismo, en teoría también es patrimonio de todo hombre, pero lamentablemente el cultivo del espíritu es arte de pocos. Esos pocos que configuran la "inmensa minoría" de la que habló Juan Ramón Jiménez (2001) pues, aunque se trate de un escaso número, su efecto multiplicador es inmenso. Los humanistas siempre han realizado la tarea, asumida como misión y deber de servicio, de la transmisión de los bienes que nos humanizan, la conservación y mejora de ese legado y su traspaso a las siguientes generaciones.

Hoy día hace falta recuperar el concepto y el pensamiento humanista e instaurarlo en nuestra sociedad posmoderna "para beneficio, de nuevo, de las personas y de su realización. Hace falta, otra vez, una metanoia de la sociedad (Llano *et al*., 1992, p.13).

Podemos distinguir tres cauces principales que actúan como agentes culturales y por los que accedemos a estas entrevistas: los proyectos culturales impulsados por medios de comunicación, en ocasiones con el apoyo de otras entidades, como por ejemplo "Aprendemos juntos" del BBVA y el diario El País; las fundaciones culturales, como es el caso de la Fundación March, y el amplio elenco de las revistas culturales, inscritas en ARCE (Asociación de Revistas Culturales de España) o independientes.

1.2. La cultura en internet y el formato dialógico

Internet es una tecnología que encierra enormes posibilidades. Que estas oportunidades consigan materializarse dependerá de la libertad de cada persona, de su interés y esfuerzo y, de forma señalada, de los gestores del medio. En este sentido "el impacto cultural de internet es al mismo tiempo incierto y está en nuestras manos" (Dimaggio, 2011).

Cuando se habla de cultura en internet solemos entender la difusión de contenidos culturales a través del medio digital y también de los productos de las Industrias Culturales o industrias creativas, que incluye los sectores de la música, los libros, el cine, la radio, la televisión, las artes visuales y el espectáculo. Pero, frente a la acumulación de meros contenidos que pueda hacer un sujeto singularmente, pensamos que la actitud dialógica y el intercambio de conocimiento que enriquece a las partes involucradas contiene la clave para el aprovechamiento de las oportunidades culturales que ofrece internet. Es quizá la razón por la que muchos medios digitales optan por el género de la entrevista como difusora de la cultura y el pensamiento. Como expresó certeramente José Luis Aranguren, la frase de Eugenio D'Ors "el pensamiento es siempre diálogo" recoge plenamente nuestra tradición filosófica occidental desde Sócrates; tradición que, a través de la confrontación dialógica, evita el dogmatismo fanático. Y que también permite que la verdad sea flexible como lo es la vida, razón por la que nos negamos a

aceptar las afirmaciones basadas simplemente en el principio de autoridad (Aranguren, 1981).

En esta línea, el escritor y catedrático de la universidad de Salamanca José Antonio Alonso entrevió que, en el ámbito de la cultura, Internet sería un factor clave como principal escenario para la creación, la difusión, la comercialización y el acceso a la cultura. Precisamente señaló como una de las causas del protagonismo de la red su estructura dialógica, esto es, la interactividad que permite la implicación del consumidor, la colaboración entre autores, el diálogo creador-consumidor. Además, otorgó el protagonismo cultural a la vieja Europa: "La cultura es la materia prima de Europa, quizá en la única en que podemos plantar cara al mundo" (Alonso, 2012).

Sostenemos, pues, que el género de las entrevistas digitales es un excelente medio para la difusión del pensamiento humanista y para revitalizar, de este modo, el discurso y el papel social del humanismo en nuestro tiempo. Efectivamente, la era digital ha propiciado en los medios, publicaciones y entidades culturales "una evolución hacia espacios más dialógicos con sus audiencias utilizando un lenguaje textual, gráfico o auditivo que construyan un relato narrativo, que alimente la curiosidad y suscite el interés de participación de su público/lector" (Sánchez Calero, 2020). La entrevista es un medio muy demandado en sus diversos formatos para presentar los contenidos culturales. Como sostiene Galán (2019), la entrevista siempre ha sido y seguirá siendo un arte, el arte de saber escuchar. Y a la vez es un excelente medio para conectar con el interés participativo de la audiencia. Tanto si el entrevistador es un profesional del periodismo o si la entrevista es participativa y es el público quien realiza las preguntas, se gana en naturalidad, espontaneidad e inmediatez, aspectos que contribuyen a involucrar a los receptores.

Podemos distinguir tres cauces principales que actúan como agentes culturales y por los que accedemos a estas entrevistas: los proyectos culturales impulsados por medios de comunicación, en ocasiones con el apoyo de otras entidades, como por ejemplo "Aprendemos juntos" del BBVA y el diario El País; las fundaciones culturales, como es el caso de la Fundación March, y el amplio elenco de las revistas cultu-

rales, inscritas en ARCE (Asociación de Revistas Culturales de España) o independientes.

1.3. Las revistas culturales

En esta investigación nos centramos en las revistas culturales como medio para difundir el pensamiento humanista. Ciertamente las revistas culturales, por su larga trayectoria de vida, son espacios de sociabilidad en los que se tejen múltiples redes intelectuales (Granados *et al.*, 2010, p. 15), y se presentan como vehículos para comprender el estado de producción cultural, literaria e intelectual de una sociedad (Vigna, 2020). Se pueden definir como publicaciones periódicas en las que se divulgan temas diversos, en forma de ensayo, reportaje o entrevistas, en respuesta a una necesidad de expresión y de intervención en el debate de las ideas; son el lugar de encuentro de visiones distintas que parten de un paradigma más o menos compartido. Según Ludolfo Paramio, profesor del CSIC y director del programa de América Latina del Instituto Universitario Ortega y Gasset, estas publicaciones no cuentan con un público amplio y rara vez poseen fuentes estables de financiación. Las más potentes suelen estar vinculadas a un organismo estatal, cultural o a un grupo de prensa; otras han sobrevivido por haber logrado ser en un momento dado, un punto de referencia en la cultura de un país. Definidas como fenómeno de minorías, la continuidad de una revista cultural es un reto que en la era internet puede extenderse tanto en el espacio como en el número de lectores que alcanza (Paramio, 2012).

Desde finales del siglo pasado, en el sector periodístico se entrevió el protagonismo de las revistas que ya destacaban por "su oferta amplia y variada en cuanto a temas, niveles de divulgación, periodicidad, precios y presentación de la noticia" (Edo, 1999, p.79). En efecto, en su temática asumen el complejo entramado de los intereses de las distintas audiencias: ciencia, literatura, pensamiento, economía, política, historia, arte, etc.

Encontramos una extensa producción de publicaciones sobre revistas culturales, de forma notable en el ámbito iberoamericano. Diversos autores apuntan líneas y métodos de estudio de las revistas culturales.

Así, Louis (2014) propone una reflexión acerca del movimiento que realizan en el campo cultural y su papel de agente activo para conocer en profundidad la identidad de una época concreta. Pita-González y Grillo (2015) sugieren una metodología con tres dimensiones: en primer lugar, el estudio de los aspectos técnicos que conformaría la dimensión material. Los aspectos de contenido harían referencia a una segunda dimensión entre lo material y lo inmaterial; y, en tercer lugar, lo relativo a la geografía humana, esto es, el grupo humano que la hace posible, el que la consume, y al que se opone. Esta tercera dimensión señala una vertiente de estudio totalmente inmaterial.

Con el desarrollo de las nuevas tecnologías han surgido interesantes iniciativas, como el sitio web Revistas culturales 2.0, entorno virtual de investigación para investigadores de revistas culturales que se propone orientar sobre proyectos actuales de digitalización de revistas culturales hispánicas, tanto de España como de América Latina, e impulsar el uso de herramientas y tecnologías de las humanidades digitales para trabajar con estos materiales (Ehrlicher, 2015).

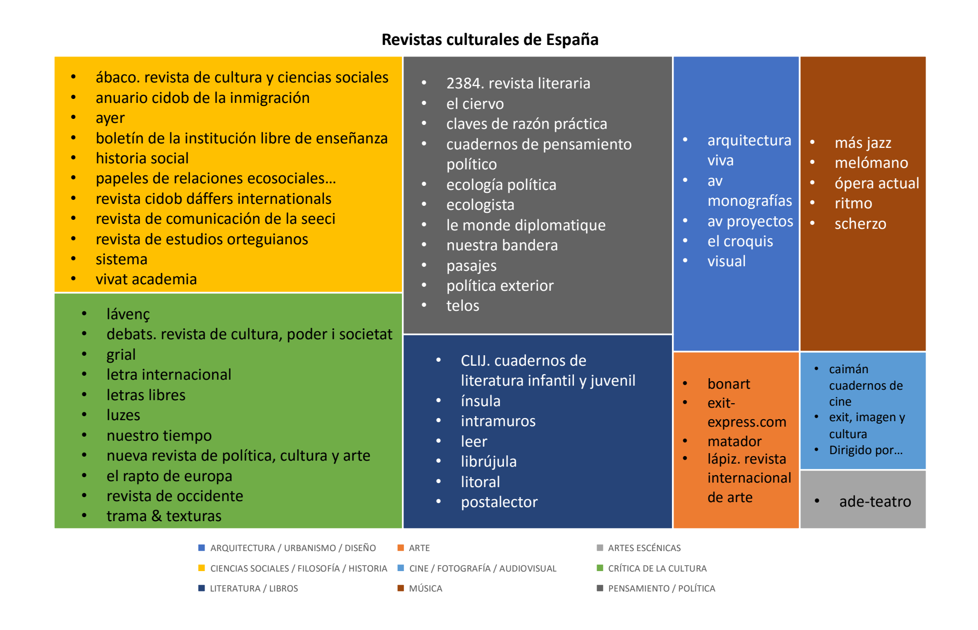
En España contamos con una dilatada trayectoria de revistas culturales. Por iniciativa de los propios editores de esas publicaciones en 1983 surge ARCE, una asociación de editores de revistas culturales españolas cuyo el objetivo de poner en común los recursos e instrumentos necesarios para la promoción de estos proyectos culturales, y llevar las acciones necesarias tanto para los editores como para el público al que dirigen. Tal y como indica en su web, ARCE agrupa a las más importantes revistas de pensamiento y cultura que se editan en España, tanto en papel como en digital. Con todo, hay muchas otras revistas difusoras de la cultura que no se han asociado a esta entidad y funcionan como independientes. ARCE cuenta con un espacio en Internet donde se recogen los datos y las ediciones online de las revistas asociadas y que es la arena para que editores y lectores difundan y debatan el pensamiento cultural de España. Además, tiene alojado el llamado quiosco virtual de ARCE, “un espacio digital de comercialización cuyo valor añadido es su carácter cultural, una identidad colectiva común compatible con la gran variedad temática y riqueza de

contenidos" (https://www.arce.es). Con él se asegura la visibilidad y la difusión y distribución, también en el ámbito internacional.

En este momento son 58 las revistas que están asociadas a ARCE y se hayan clasificadas en nueve items o conjunto de disciplinas: crítica de la cultura (19% de las revistas incluidas); ciencias sociales, filosofía, historia (un 19%); pensamiento, política (19%); literatura, libros (12%); música (8,5%); arquitectura, urbanismo, diseño (8,5%); arte (7%) cine, fotografía, audiovisual (5%), y artes escénicas (2%).

En el siguiente cuadro mostramos los títulos de las publicaciones agrupados por materias:

FIGURA 1. *Revistas culturales incluidas en ARCE*



Fuente: elaboración propia

2. OBJETIVOS

Con este trabajo se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿qué se entiende por pensamiento humanista?
- ¿qué aporta el humanismo a la sociedad actual?
- ¿El concepto de cultura humanista coincide con lo que se entiende hoy por cultura?
- ¿La cultura que difunde internet es cultura de masas o cultura humanista?
- ¿Qué papel representan las revistas culturales como difusoras del pensamiento humanista y por qué las entrevistas digitales son un excelente cauce para la difusión de este pensamiento?
- ¿Cuáles son las principales temáticas que se tratan en estas entrevistas?

El principal objetivo que nos proponemos es verificar que las entrevistas digitales on line que publican algunas revistas culturales son un excelente medio difusor del pensamiento humanístico

Y como objetivos particulares:

- Conocer las principales líneas temáticas de las entrevistas digitales de estas revistas
- Dibujar un mapa del pensamiento humanista que se difunde en estas revistas a través de sus entrevistas digitales.

3. METODOLOGÍA

Se realiza un análisis exploratorio del contenido de 50 entrevistas, en primer lugar, cuantitativo prospectivo para calcular la frecuencia de términos y posteriormente cualitativo.

Selección de la muestra. 16 de las 58 revistas de ARCE cuentan con una sección específica de entrevistas. 11 de ellas señalan explícitamente en la descripción que se recoge en el catálogo de la Asociación del curso 2020-21 que incluyen entrevistas, pero conviene hacer las siguientes matizaciones: la revista debats, en la actualidad está indexada en la base de datos Scopus y se presenta como una revista académica al uso por lo que no aparece ninguna sección dedicada a entrevistas; exit-express tiene una sección llamada “voces” que se compone de entrevistas pero, al igual que las revista ade-teatro y Lávenç,

no las tiene en abierto por lo que hay que acceder por suscripción para poder leerlas. La revista Nuestro Tiempo, de la universidad de Navarra no cuenta con una sección específica para entrevistas, aunque eventualmente las incluye en otras secciones como “Grandes debates” o “Alumni”.

Por tanto, podemos acceder a entrevistas como difusoras de pensamiento humanístico en tres de las revistas categorizadas como “críticas de la cultura”: Bonart. Revista de cultura, poder i societat, Nueva Revista y Luzes; en cuatro revistas de música: Mas Jazz, Melómano, Opera actual -esta revista titula este apartado como “Encuentros”- y Ritmo; en las revistas Leer y Librújulas, de la categoría de “literatura y libros”; en Lápiz. Revista de Arte, y en la revista de cine Dirigido por, que incluye una sección de entrevistas dentro de la categoría dedicada a directores cinematográficos.

Para mostrar cómo sería el mapa del pensamiento humanista que se difunde en estas revistas a través de sus entrevistas digitales hemos elegido una publicación asociada a ARCE y otra independiente. En el primer caso la publicación Nueva Revista; nos parece más representativa por su antigüedad y alcance: de las tres que suscriben bajo el epígrafe de críticas de la cultura es la única que publica en castellano. En el segundo caso, Jot Down, revista cultural digital fundada en 2011 y ha alcanzado millones de entradas. Se ha seleccionado de cada publicación una muestra de 25 entrevistas que vieron la luz en los tres últimos años (2018-2020).

Herramientas metodológicas. Con la ayuda del programa MAXQDA 2020 y su herramienta MaxDictio se hizo un análisis cuantitativo de frecuencia de palabras de cada entrevista. Como argumentan Hassan-Montero y otros (2010) los tagclouds son una herramienta útil en tareas de búsqueda exploratoria para formarse una impresión acerca del texto examinado. Tras la depuración y descarte de las palabras vacías se eligieron los cinco términos más representativos de cada una de ellas. Con todos esos términos se elaboró a su vez una nube de palabras que nos permite visualizar y analizar los conceptos predominantes en cada publicación y las coincidencias temáticas en ambas revistas. También la herramienta nos ha permitido analizar los términos en

su contexto y a partir de esos datos describir las líneas culturales que sobresalen en la sección de entrevistas de estos dos medios.

4. RESULTADOS

La revista. Fue fundada en 1990 por Antonio Fontán. Tal y como se recoge en su web, Nueva Revista pretende ser un espacio de debate sobre las ideas, la cultura, las humanidades, la ciencia y el arte, razón por la que aborda las grandes cuestiones que se plantea el ser humano en el siglo XXI. Sus principios responden a los valores del humanismo de raíz grecolatina y cristiana propios de la civilización occidental. Desde 1994 pertenece a la Asociación de Editores de Revistas Culturales Españolas (ARCE). En enero de 2010, Nueva Revista es adquirida y gestionada por la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Cuenta con delegaciones en principales países de Iberoamérica. El ámbito universitario y el ámbito iberoamericano son dos focos a los que presta especial atención.

Los temas que señala en su web son: Clásicos, Comunicación y retórica, Cuéntame Occidente, El hombre en busca de sentido, Ética, ¿dónde está el bien?, Justicia social, La misión de la universidad, Libertad de expresión, Literatura y humanismo, Nobleza de espíritu, Nuestro tiempo, Pensamiento crítico, Regeneración democrática.

Perfil del entrevistado. Los entrevistados en Nueva Revista son principalmente intelectuales; más de la mitad se hayan vinculados a la Universidad: catedráticos, académicos, investigadores, doctores, un rector. También los políticos entrevistados son doctores o profesores universitarios en ejercicio. El resto se compone de varios escritores, filósofos y pensadores, un psiquiatra que cuenta con numerosas publicaciones, un diplomático y una directora de cine documental.

En la tabla 2 mostramos los 25 entrevistados en Nueva Revista, junto con el dato de su titulación o situación profesional y cinco palabras que reflejan los ejes temáticos de su discurso.

El elenco de personas entrevistadas en Nueva Revista es coherente con los resultados del análisis de términos (figura 2), que nos dibujan

una cultura centrada en la persona y en la universidad, donde sobresalen disciplinas tales como economía, política, educación, historia, literatura, filosofía y humanidades; hay referencia a los clásicos, al latín, griego, a la retórica, y a actividades vinculadas al cine, la escritura y el periodismo.

TABLA 2. Entrevistas en Nueva Revista.

Nombre del entrevistado	Titulación / situación profesional	Ejes temáticos del discurso
Miguel Ángel Garrido Gallardo	catedrático de Gramática General y Crítica Literaria, investigador CSIC	literatura, retórica, crítica, cultura, investigación
Luis Moreno Fernández	investigador CSIC y en Instituto de Políticas y Bienes Públicos	bienestar, social, Europa, ciudadanía, política
Patrick J. Deneen	profesor de Ciencias Políticas en la Universidad de Notre Dame (Indiana)	liberalismo, política, estado, mercado, democracia
Miguel Herrero de Jáuregui	doctor en Clásicas y en Historia de las Religiones	relato, storytelling, historias, cuento, medios
Gabriel Tortella Casares	doctor en Economía y en Derecho	España, humanidad, Banco, mundo, economía
Emilio Lora-Tamayo	catedrático de Electrónica rector de la UIMP	investigación, conocimiento innovación, mundo, empresa
Eduardo Maura	portavoz de Cultura de UP, diputado, doctor en Filosofía	política, lenguaje, filosofía, educación, libertad
Elvira Roca	escritora	complejidad, persona, catolicismo, cultura, España
Martin Schlag	catedrático en la University of St. Thomas (Minnesota, EE. UU.)	derechos, sistema, persona, economía, desarrollo
Enrique Rojas	psiquiatra	vida, amor, felicidad, sentido, psiquiatría
Carmen Posadas	Escritora	lectura, escritura, español, clásicos, mundo
Ramón González Férriz	ensayista	ideas, clase, generación, izquierda, revolución
Javier Gomá	filósofo	Vida, libro, memoria, valores, paternidad
Rémi Brague	pensador francés	hombre, islam, pasado, Dios, educación
Vanessa Rousselot	documentalista	historia, historias, persona, emociones
Emilio del Río	profesor de F. Clásica, diputado	latín, mundo, humanidades, griego, cultura
Avelino Corma	fundador del Instituto de Tecnología Premio Príncipe de Asturias	investigación, tecnología, conocimiento, empresa, innovación
Sir Ivor Roberts	ex presidente del Trinity College (Oxford), diplomático	universidad, alumnado, enseñanza, estudios, Oxford
Antonio Argandoña	académico, Director sección IESE	bancos, economía, crisis, empresa, finanzas
Eduardo Fernández	investigador de Retórica latina en el Centro de Estudios Clásicos UNAM	Fontán, comunicación, sociedad, formación, periodismo
Rob Riemen	ensayista, fundador y presidente del Nexus Instituut	espíritu, nobleza, sentido, felicidad, Thomas Mann

Íñigo Méndez de Vigo	ministro de Educación	universidad, educación, profesorado, estudiantes, calidad
Anne Christine Girardot	directora de cine documental	cine, religión Dios, vida, persona
Miguel Herrero de Miñón	político	política, transición, España, constitución, mundo
Alejandro Llano	filósofo	filosofía, política, gente, España, cuestiones

Fuente: elaboración propia

Se habla con frecuencia de valores y conceptos abstractos como libertad, felicidad, nobleza, democracia (constitución, ciudadanía), pensamiento, crítica, bienestar y calidad; y hay referencias a la transcendencia y al espíritu con términos como Dios, religión, catolicismo, islam.

FIGURA 2. *Nube de palabras generada con las palabras clave de las entrevistas de Nueva Revista*



Fuente: elaboración propia a partir de MaxDictio

4.2. Entrevistas en Jot down

La revista. Fundada en 2011 por Mar de Marchis, Ángel Fernández y Ricardo González, Jot Down conseguía a los pocos meses varios cientos de miles de visitas mensuales. Desde 2015 por un acuerdo con el

periódico EL PAÍS se publicó una versión mensual reducida en este medio, que se suspendió tras el cambio de director del diario en 2019. Cuenta con las siguientes secciones: Arte y letras (con las subsecciones de arquitectura, arte, comic, filosofía, literatura, fotografía, historia, libros, lengua y teatro), Ciencia, Cine y televisión, Deportes, Entrevistas, Música, Ocio y Vicio, Política y Sociedad.

En la siguiente tabla mostramos los 25 entrevistados en Jot Dowm, el dato de su titulación o situación profesional y cinco palabras que reflejan los ejes temáticos de su discurso.

TABLA 3. *Entrevistas en Jot Down*

Nombre del entrevistado	Titulación / situación profesional	Ejes temáticos del discurso
Elide Pittarello	catedrática emérita de L. Española (Venecia)	literatura, ejemplo, España, libro, Italia
Daniel Sánchez Arévalo	Actor y director cine	novela, cine, años, película, actor
Víctor Gómez Pin	Filósofo	filosofía, ciencia, física, naturaleza, lenguaje
Paul Steiger	Periodista. Ganador Pulitzer	gente, periodismo, historias, historia, años
Lorena Palau	Gestora cultural	espacios, programa, actividades, cultura, ciudad
Christina Rosenvinge	bailarina	música, disco, canción, época, escritura
Luis Miguélez	Compositor de rock	grupo, disco, canciones, gente, España
Anthony Adeane	periodista de la BBC	gente, historia, Islandia, policía, mundo
Carlos Peña Garay	licenciado en Química y doctor en Física Teórica	doctorado, experimento, ciencia, investigación, neutrino
Annie Ernaux	escritora	escritura, mujer, mundo, sexo, literatura
Ian Paice	Batería de Deep pourple	música, gente, batería, mundo, gira
Gonzalo García-Pelayo	Emprendedor, cineasta, productor musical	editorial, cine, ideas, libro, películas
Amparo y José Lazo	Librería palas	librería, libros, negocio, gente, clientes
Axel Pi, Jes Senra y Marc Ros	Integrantes grupo Sidonie	canción, música disco, grupo, gente
Ana Milán	actriz	vida, gente, años, actriz, mundo
Pepa Bueno	Presentadora tv	vida, periodismo, gente, programa, radio
Paolo Sorrentino	Cineasta italia	película, cine, belleza, trama, personaje
Paula quinteros	periodista	gente, medios, Venezuela, España, revista
Jonathan Coe	novelista	libros, películas, novela, mundo, padres
Marc Bernabé/ Oriol Estrada	Escritor de comic	comic, Japón, gente, mundo, autores
Juan Manuel García-Ruiz	Experto en cristalografía	cristalografía, cristales, mundo, geometría, estructura

Carme Molinero y Pere Ysàs	*Historiadores*	franquismo, democracia, gobierno, dictadura, constitución
Hipólito G. Navarro	escritor	cuento, escritura, mundo, padre, amigos
David Hurn	fotógrafo	gente, cámara, mundo, Beatles, cultura
Pedro García Romero	Experto en flamenco	flamenco, vanguardias, artistas, obra, popular

Fuente: elaboración propia

Perfil del entrevistado. A diferencia de Nueva Revista, entre los entrevistados de Jot Down solo el 20% se presentan como vinculados al mundo universitario (en las áreas de literatura, filosofía, química); el grueso lo componen profesionales pertenecientes a la cultura popular especialmente en el campo de la música y el cine (actrices, bailarinas, músicos de rock, flamenco) y la fotografía; y el resto se reparte en partes iguales entre los que se encuentran relacionados con el mundo del libro (escritores de novela o comic, dueños de librería) y el periodismo.

En consonancia, el análisis de términos dibuja una cultura donde el centro no lo ocupa el término “persona” sino “gente”; tiene también peso el vocablo “mundo”; hay referencias a la cultura y a la ciencia, pero los términos “universidad” e “investigación” tienen muy poca presencia. Las disciplinas que sobresalen son el periodismo, la historia, la literatura y, en menor medida, la filosofía y la física; y le siguen los conceptos que concretan estos saberes: escritura, libro, novela, película, música, cine, canción, disco, artistas, grupo. Son escasos los conceptos abstractos y los que hacen referencia a la transcendencia.

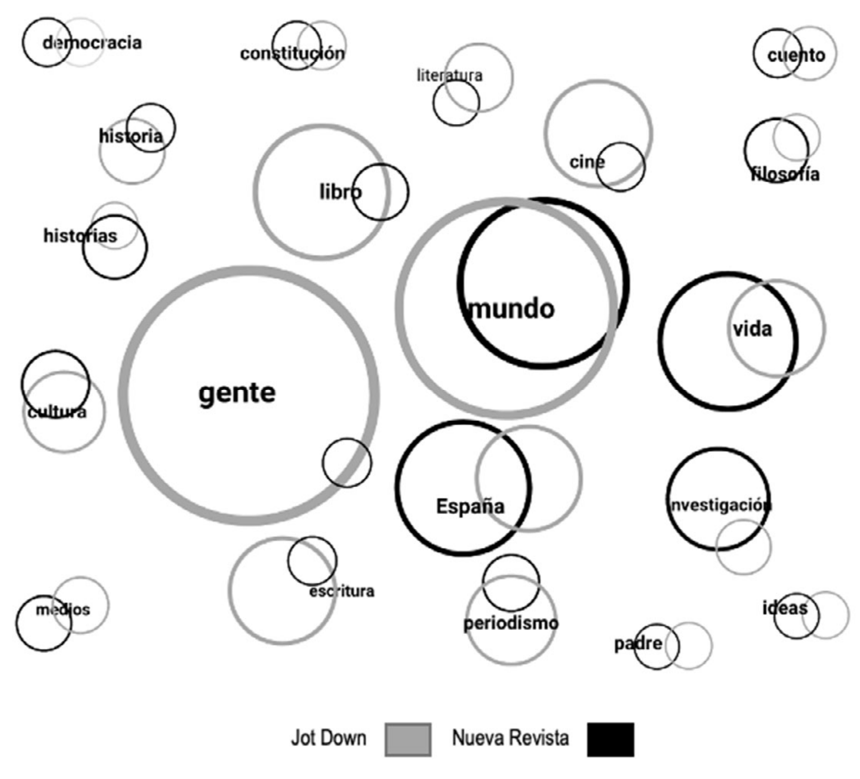
FIGURA 3. *Nube de palabras generada con las palabras clave de las entrevistas de Jot Down*



Fuente: elaboración propia a partir de MaxDictio

Los conceptos en los que coinciden los dos medios son: gente, mundo, vida, España, libro, escritura, periodismo, medios, investigación, filosofía, literatura, historia, historias, cultura, democracia, constitución, paternidad, ideas, cuento.

FIGURA 4. *Mapa visual de las coincidencias temáticas entre Nueva Revista y Jot Down*



Fuente: elaboración propia

Si atendemos a la visualización de las coincidencias temáticas entre las dos revistas analizadas (figura 4) parece lógico que los cuatro términos coincidentes con mayor fuerza sean por este orden, Gente, Mundo, Vida, España: estos contenidos, bien si atendemos a la persona entrevistada bien a su discurso, responden a una pluralidad de personas que nos habla de su vida o actividad -o la de otros- en un lugar del mundo que para la mayoría es España.

Ahora bien, las coincidencias de términos, el peso que cada uno de estos tiene en la revista y las palabras en las que no coinciden pero que en una u otra publicación tienen relevancia, arrojan una serie de premisas que agrupamos para su consideración en estos epígrafes: la

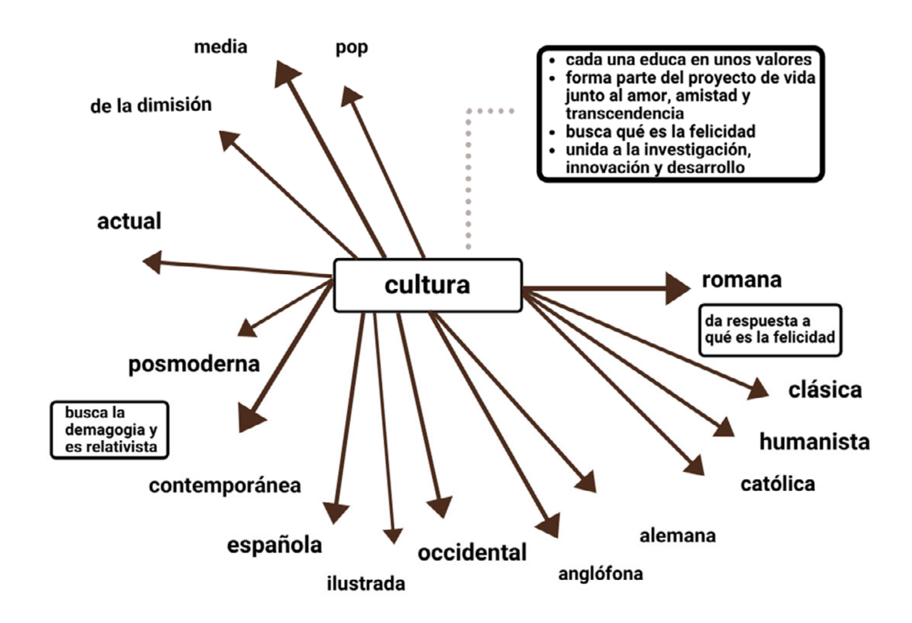
noción de persona, los valores, y el concepto de cultura y las disciplinas que la concretan.

La noción de persona. Los términos gente y persona podrían ser utilizados indistintamente puesto que según la RAE persona es “Individuo de la especie humana”, y gente “pluralidad de personas” o “cada una de las clases que pueden distinguirse en la sociedad”. Con todo, parece significativo que en Nueva revista el término persona sea uno de los claves, mientras que en las entrevistas analizadas de Jot Down ni siquiera aparezca.

Recordemos que persona es un concepto principalmente filosófico, que expresa la singularidad de cada individuo de la especie humana en contraposición al concepto también filosófico de naturaleza humana que expresa lo supuestamente común que hay en ellos. Tanto desde la perspectiva filosófica como desde la que aporta la sociología, o la fisiológica se subraya su naturaleza de ser social sin abandonar nunca su carácter singular y único (Sellés, 2010).

Concepto de cultura y disciplinas. La frecuencia del término cultura es similar en las dos publicaciones, si bien Jot Down lo emplea algún número de veces mayor, no muy significativo si se tiene en cuenta que las entrevistas en este medio son mucho más extensas. Estudiado en su contexto, en Nueva revista cultura está unido a bienes espirituales: la cultura educa y forma parte del proyecto de vida junto al amor, la amistad y la trascendencia. Claramente define como su objetivo algo a lo que aspira toda persona: encontrar la felicidad. También se relaciona con el desarrollo, la investigación y la innovación. La cultura se acompaña de calificativos que la concretan, según el país, el momento o la corriente vigente. Tiene un peso considerable la cultura grecolatina y, unida a esta, la hmanista.

FIGURA 5. *Concepto y contexto de cultura en Nueva revista*



Fuente: elaboración propia

En Jot Down se recogen muchas mas premisas que se refieren a la cultura. Ideas tan importantes como que la cultura constituye la base de cualquier sociedad y es un bien y derecho de primea necesidad, por tanto, hay que garantizar su accesibilidad, respetarla, divulgarla y difundirla. Es un transformador social directo, en algún momento está ligada a la ideología política que es quien la lidera. Convive con el pensamiento y el ocio, y la ciencia también forma parte de ella. Depende del contexto en el que se viva, pero es consecuencia de viajar mucho. También se dinamiza con lo local y sus manifestaciones tienen que ver con lo pop, el comic, el cuentacuentos… En este sentido se acompaña de muchos más calificativos que la concretan, bien por el país o lugar donde se desarrolla, bien por las personas que la encarnan o la forma de desarrollarse: primitiva, de beat, popular, alta, baja, ciudadana…

En cuanto a las disciplinas en las que ambas coinciden, encontramos la filosofía, la literatura, la historia, el periodismo y el cine. Mientras

que en Jot Down (si añadimos la Física), este elenco agota prácticamente el número de materias, en Nueva Revista tienen un amplio protagonismo además de las anteriores, la economía, la política, la educación y las humanidades, incluyendo la cultura clásica, el latín, el griego y la retórica.

FIGURA 6. *Concepto y contexto de cultura en Jot Down*

Fuente: elaboración propia

Estrechamente unido a la cultura se encuentra el término investigación. Es otra de las palabras en las que coinciden las dos revistas. En este caso, el peso que tiene el término en Nueva Revista duplica al que tiene en Jot Down. En cuanto a los términos coincidentes que concretan cada disciplina, como libro, cine y escritura, la fuerza que tienen en Jot Down es bastante más elevada que en Nueva Revista.

Valores. Como tal, no aparece en Jot Down y solo una vez como palabra clave en una entrevista de Nueva Revista. Sin embargo, contrasta el número y variedad de valores que Nueva Revista recoge, con res-

pecto de los que menciona Jot Down. En el primer caso: libertad, nobleza, dignidad, felicidad, humanidad, amor, emoción, bienestar o calidad, así como los términos relacionados con la religión y la trascendencia: Dios, religión espíritu, catolicismo, islam. En Jot Down se habla de solo de belleza, ideas y de términos que expresan relación de familiar o de amistad: padres, amigos, mujer y sexo.

5. DISCUSIÓN

Somos conscientes de las limitaciones que presenta el ambicioso objetivo de rescatar el pensamiento humanista que subyace en la cultura actual. Requiere una profunda revisión de lo que se entiende por cultura, término abierto y ramificado en múltiples acepciones. También el hecho de trabajar sobre las revistas culturales, un campo amplísimo por sus temáticas, enfoques y líneas editoriales tan diversas. Nuestra muestra se reduce a dos revistas como representación de dos distintos modelos de afrontar la compresión del estado de producción cultural, literaria e intelectual de la sociedad: un modelo independiente y más reciente en su origen, otro vinculado a la Asociación de Revistas Culturales de España, y con una trayectoria más consolidada. Con todo, cada revista es un espacio donde se socializa y se tejen múltiples redes, y lugar de encuentro de visiones distintas. Por estas razones creemos que nuestro análisis exploratorio consigue dar pinceladas certeras de las líneas de pensamiento por donde transita nuestra sociedad actual, y mayor o menor vinculación con el pensamiento humanista.

6. CONCLUSIONES

A partir de este análisis de términos y temático podemos llegar a las siguientes conclusiones.

Las entrevistas que recogen las revistas culturales son realmente un instrumento idóneo para difundir el pensamiento y las manifestaciones culturales de la sociedad actual. A través del diálogo con personajes públicos o expertos de muy diferentes profesiones y disciplinas se

transmite un pensamiento sobre el ser humano, sus relaciones, su visión del mundo y los valores que lo rigen.

El estudio comparativo de las dos publicaciones elegidas nos ha permitido apreciar diferencias significativas en la concepción que de la cultura tienen. En primer lugar, en cuanto al perfil de los entrevistados y, en consecuencia, las temáticas: En el caso de Nueva Revista están mucho más ligados a la universidad y a la investigación universitaria. En el caso de Jot Down se aprecia una identificación de cultura con cultura popular. Si atendemos a la densidad semántica de las palabras más frecuentes y de los términos clave de cada entrevista: Jot Down recoge un número destacado de palabras vacías (nexos, conjunciones, adverbios) frente a los numerosos sustantivos que expresan conceptos abstractos, relacionados con la parte inmaterial del ser humano.

Creemos que estas diferencias en la forma de difundir la cultura responden a la doble concepción de la cultura a la que hacíamos referencia en nuestra introducción, que tiene que ver con el grado de arraigo de la tradición humanística. En el caso de Nueva Revista hay una apuesta clara por esta tradición tal y como se refleja en la descripción de su misión y de sus secciones en las que leemos claras referencias al humanismo la mirada a Occidente y a la cultura clásica, y que contienen en sus títulos una llamada a valores a la ética la justicia, libertad de expresión o el sentido crítico. En el caso de Jot Down no se observa la concepción de cultura como cultivo del espíritu, sino más bien como conocimientos y manifestaciones artísticas de la sociedad y la difusión de estos como parte de la cultura popular.

Para finalizar, se subraya el papel de difusor del pensamiento que adquieren estas entrevistas digitales de las publicaciones examinadas, que han sabido aprovechar las facilidades que aportan las tecnologías para responder al interés de la ciudadanía por este espacio de libertad que supone la cultura.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación se ha realizado en el marco del Grupo PROCOMM (Prospectivas en Comunicación Multimedia) de UnirResearch, y del Programa de Doctorado en Humanidades y Sociedad Digital de UNIR.

8. REFERENCIAS

Alonso J.R. (24-05-2012). Internet y cultura. *Neurociencia.* bit.ly/3tyndMr

Aranguren, J.L. (1981). *La filosofía de Eugenio D'Ors*. Austral.

ARCE (s.f.). Asociación de Revistas Culturales de España. bit.ly/3duXezO

Bustamante, E. (2008). *Alternativas en los medios de comunicación digitales: televisión, radio, prensa, revistas culturales y calidad de la democracia*. Editorial Gedisa.

Castell, M. (10-2-2002). La dimensión cultural de internet. Debates culturales. bit.ly/2RMIqnP

Dimaggio, P. (2011). La influencia de internet en la producción y el consumo de cultura. Destrucción creativa y nuevas oportunidades, bit.ly/3ammwhJ

Edo, C. (1999). Las revistas e Internet como soportes del periodismo especializado y la divulgación. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, (5), 77.

Ehrlicher, H. (2015, 5-7-de octubre). *Revistas culturales 2.0.* [ponencia] II Congreso Internacional. Innovación, globalización e impacto. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España.

Elizalde, L. (2020). Percepción visual en el diseño de revistas culturales. Legado De Arquitectura Y DiseñO, 2(2), 10-17. bit.ly/2RHwm770

García-Gibert, J. (2010). *Sobre el viejo humanismo: exposición y defensa de una tradición.* Marcial Pons.

Granados, A., Matute, A. y Urrego, M. A. (eds.) (2010). *Temas y tendencias de la historia intelectual en América Latina.* Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y Universidad Nacional Autónoma de México.

Hassan-Montero, Y., Herrero-Solana, V., Guerrero-Bote, V. (2010). Usabilidad de los tag-clouds: estudio mediante eye-tracking. *SCIRE,* 16, 1, pp. 15-33.

Jiménez, J.R. (2001). *Segunda antolojía poética (1898-1918).* Planeta-De Agostini.

Llano, A., Alvira, R., Calleja, T., Bastons, M., & Martínez-Esteruelas, C. (1992). *El humanismo en la empresa*. Rialp

Lorda, J.L. (2012). *Humanismo. Los bienes invisibles*. Rialp.

Louis, A. (2014). Las revistas literarias como objeto de estudio. *Revistas culturales en la modernidad hispánica*, bit.ly/3eiEAu4

Paramio, L. (2012). ¿Para qué sirve una revista cultural? *Trama y Texturas*, 17 pp. 129-132, bit.ly/3v2kKKy

Pita González, A., & Grillo, M. D. C. (2015). Una propuesta de análisis para el estudio de revistas culturales. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* (Relmecs), 5 (1).

Sánchez-Calero, M.-L. (2020). Entrevistas participativas en diarios digitales: modelos y oportunidades de interactividad. *Profesional De La Información,* 29(6), https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.26

Sellés, J. F. (2010). Quién es el hombre. *Metafísica y Persona*, (4), 197-206.

Vigna, D. (2020). La forma revista en su versión digital. *Cuadernos Del CILHA*, (32), 48-77.

CAPÍTULO 18

DESHUMANIZACIÓN Y OTREDAD EN EL CONTEXTO DE LA POSVERDAD Y LA TECNOLOGÍA DIGITAL

MIGUEL PALOMO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Habitualmente los estudios académicos centrados en la pobreza han tratado su aspecto social y material (es decir, la pobreza en base a la pertenencia a un conjunto social desfavorecido y la pobreza respecto a la ausencia de aspectos materiales suficientes para la subsistencia básica), sin apenas hacer referencia a las corrientes de pensamiento que facilitan, por un lado, que exista esa pobreza, y por otro, que dicha pobreza no solamente exista en un momento concreto, sino que sea perpetua en el tiempo. Actualmente esa perpetuación de la pobreza no está basada solamente en la posesión de estereotipos o de ideas racistas, sino en la existencia de unas corrientes ideológicas de tipo político y antropológico que nos son transmitidas mediante herramientas tecnológicas.

El estado de la cuestión respecto a los usos tecnológicos actuales es el siguiente. El ser humano se ha convertido, en los últimos años, en un ser tecnológico en su deriva digital, en tanto en cuanto gran parte de su existencia tiene lugar y se desarrolla en las tecnologías de la información y de la comunicación. Se trata de un cambio de plano ontológico, pues el *lugar* en el que esta existencia se presenta es cualitativamente distinto a aquel donde se presentaba cuando las tecnologías de la información y de la comunicación, especialmente aquellas referidas a internet, no eran imperantes y de uso casi obligado para la vida como ciudadanos.

Este cambio de plano ontológico en el que se presenta nuestro hacer diario no debería, en principio, implicar una diferencia cualitativa con

respecto al tipo de pensamiento que las personas poseen, pues el cambio en principio se encuentra en el marco tecnológico que facilita que información de todo tipo (personal, noticias o anuncios oficiales, entre otros) llegue a los sujetos de una sociedad concreta. Sin embargo, ese marco tecnológico facilitado por las tecnologías de la información y de la comunicación no es el único que permite que nuestro ser digital se presente ahí. Existen, además, una serie de herramientas tecnológicas que funcionan dentro de ese marco y que permiten que dicha información llegue hasta nosotros. Estas herramientas pueden ser, aunque no se limitan a ellas: el buscador de la corporación Alphabet, mayormente conocido como Google; el conglomerado Facebook, que incluye a Instagram y Whatsapp; u otras redes sociales como Youtube o TikTok.

Estas plataformas poseen una alta cantidad de contenido moralmente inadecuado con respecto al tratamiento de ciertos grupos sociales, como son las minorías raciales, extranjeros, o minorías sexuales. Aquellas personas que expliquen la existencia de estos contenidos inmorales en base a que estos son un reflejo del pensamiento de la sociedad que utilizan estas redes, no están equivocadas. Sin embargo, quiero defender en este artículo que no solamente estas herramientas tecnológicas reflejan la cosmovisión de la sociedad y sus ideas, sino que (1) facilitan la difusión de ideas de contenido radical y moralmente inadecuado, y (2) promueven cambios de pensamiento que fomenta la perpetuación de la pobreza para las minorías, de manera (a) directa, a través de mensajes injuriosos o de bromas, así como de forma (b) indirecta, promoviendo mediante noticias falsas y memes de carácter ideológico que perpetúan la pobreza dentro de estos grupos de minorías.

Dentro de las herramientas señaladas, aunque no son las únicas, principalmente las redes sociales fomentan la difusión de un pensamiento único, priorizando aquel pensamiento que podríamos denominar radical en tanto en cuanto generan una cantidad ingente de *engagement*, lo que beneficia económicamente a las empresas que dirigen estas herramientas, pues de ese modo se genera mayor visionado de publicidad. Este contenido radical a menudo busca desestabilizar socialmente

a los ciudadanos mediante mensajes de contenido político e ideológico.

Tras este problema hay tres grandes grupos de actores responsables: primero, la dirección de las empresas o corporaciones que facilitan que este tipo de contenidos radicales sea priorizado e incluso tenga lugar en sus entornos digitales; segundo, aquellas personas o grupos de personas responsables de generar contenido ideológico que daña diferentes estratos de la sociedad en pos de un beneficio político o económico (aquí se incluyen partidos políticos, fundaciones, etc.); y, tercero, aquellas personas que reciben el contenido y lo difunden, legitimando el discurso de odio existente en estos contenidos.

La existencia de etse problema viene legitimado por la explosión del fenómeno de la posverdad, según el cual la elección de lo veraz queda a elección del sujeto:

> La posverdad, por lo tanto, nos introduce en el terreno de la percepción subjetiva de la realidad, donde las creencias y las convicciones individuales pesan más que la objetivad de los hechos. Aunque los datos pongan en evidencia el error de una creencia, el ser humano tenderá no a dudar de ella, sino de los hechos que la cuestionan (Blanco Alfonso, 2018, p. 415).

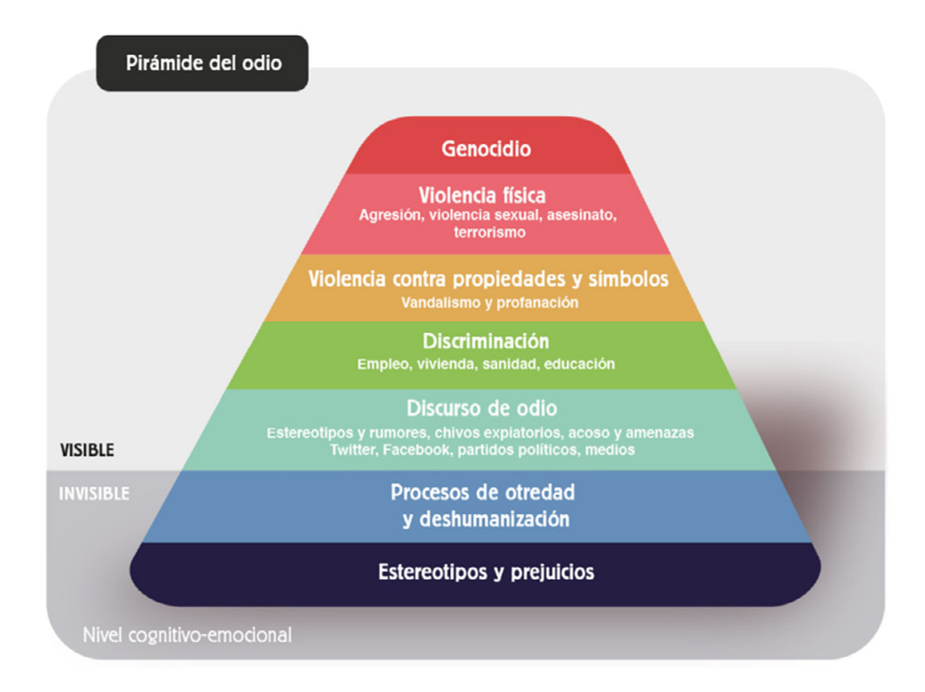
Se trata de un acercamiento que los actores generadores de contenido utilizan para difundir ideologías que perpetúan la pobreza, siendo beneficioso para ellos de forma política y económica. Para explicar eso, tras esta introducción (1), dedico el apartado (2) a explicar de qué modo el uso de la tecnología digital perpetúa el estado de pobreza de diferentes grupos sociales; (3) a explicar las implicaciones filosóficas, concretamente éticas y antropológicas, que se derivan del problema tratado; y, por último, (4) finalizo señalando las conclusiones alcanzadas.

2. DISCURSO DE ODIO Y PERPETUACIÓN DE LA POBREZA

Un porcentaje importante de las diversas informaciones que son difundidas y priorizadas por las redes sociales pertenecen al denominado “discurso del odio”, término por el que nos referimos a aquellas

ideas o grupo de ideas que atentan contra la dignidad de una o un grupo de personas por motivos de sexo, género, religión, raza o ideas políticas, entre otros. El discurso del odio está basado en señalar la *otredad*, no solamente haciendo explícitos los motivos de que estas personas formen parte de una "otredad", sino también ridiculizando, mofándose o insultando al grupo de personas al que se dirige el discurso de odio. La perpetuación de la pobreza mediante este tipo de discurso se consigue de diferentes maneras, pero principalmente mediante el uso de la mentira y la persuasión, técnicas propias del fenómeno de la posverdad. Por ello, la perpetuación de la pobreza mediante el uso de herramientas digitales es resultado directo de la creación y de la difusión del discurso del odio en sus diferentes formas.

El discurso del odio posee muchas formas y maneras de ser puesto en práctica. Recientemente el Ayuntamiento de Barcelona ha facilitado en su página web una figura en forma de pirámide que especifica varias formas en las que se presenta el discurso del odio (ver figura). Se puede observar que aparecen dos grandes mitades de la pirámide: una que hace referencia a un discurso invisible para la sociedad y otra que señala unas formas de discurso visibles. Entre las formas invisibles encontramos los estereotipos y prejuicios, así como los procesos de otredad y deshumanización. En la parte visible vemos cómo los sujetos parten de formas explícitas de poner en práctica y mostrar prejuicios, estereotipos y procesos de otredad y deshumanización de diferentes formas: mediante acoso, amenazas, discriminación, violencia, profanación, agresión, terrorismo o genocidio.



Fuente: *https://ajuntament.barcelona.cat/bcnvsodi/es/que-es-el-discurso-de-odio/ (recuperado: 25-05-2021)*

Aunque esta pirámide del odio explica de manera satisfactoria la existencia de estos discursos y la incidencia directa sobre la sociedad (tanto sobre la sociedad en su conjunto como, mucho más directamente, sobre las minorías), creo que debería ser matizada y completada para incluir algunas cuestiones que precisamente se originan en y son facilitadas por las herramientas digitales a las que previamente hemos hecho mención.

La pirámide del discurso de odio en su forma actualizada debería tener los siguientes apartados, presentados de modo descendente según su incidencia directa sobre la sociedad, basándonos esquemáticamente en la pirámide de la figura 1:

– Visible:
  - Genocidio
  - Terrorismo organizado
  - Terrorismo estocástico (matanzas masivas realizadas por lobos solitarios)

    - Violencia física (agresión, violencia sexual, asesinato)
    - Violencia contra propiedades y símbolos (vandalismo y profanación)
    - Discriminación (empleo, vivienda, sanidad, educación)
    - Discurso explícito de odio (Estereotipos y rumores, chivos expiatorios, acoso y amenazas; difusión de elementos informativos)
- Invisible:
    - Proceso interno de otredad y deshumanización
    - Estereotipos, prejuicios y bromas

Se puede observar que existen dos diferencias importantes en esta propuesta de pirámide: primeramente, la inserción de la difusión de elementos informativos dentro del apartado "Discurso explícito de odio"; y por otro lado, la inclusión del "terrorismo estocástico" y del "terrorismo organizado" tras los actos de violencia física. Es necesario señalar que con el término "elementos informativos" hago referencia a todo tipo de información que puede ser generada o difundida a través de las tecnologías de la comunicación y de la información: noticias, mensajes personales, información general; pero también noticias falsas, vídeos multimedia presentes en redes sociales, imágenes, *tweets*, *stories*, o memes, entre muchos otros elementos de naturaleza similar. Todos ellos tienen en común que poseen una capacidad informativa clara y que pueden ser fácilmente generados y difundidos a través de multitud de herramientas digitales. Muchos de ellos, además, al apelar a la información instantánea y de carácter emocional o incluso visceral, como son las noticias falsas, los *tweets* o los memes, poseen un alto grado de persuasión entre los sujetos receptores. Al señalar la difusión de elementos informativos como una característica del discurso explícito de odio, hacemos referencia a que una importante cantidad de estos elementos informativos con alto grado de persuasión apelan directa o indirectamente a factores que promueven o facilitan la pobreza entre minorías. Este ejercicio se realiza ensalzando diferentes ideologías radicales que contienen, pero no se limitan a:

- Estereotipos, como puede ser la idea de que el pueblo judío se dedica solamente a cuestiones financieras o intelectuales,

la cual posee un claro trasfondo racista y que sigue existiendo en el imaginario popular (Salah, 2019, p. 106). Estos estereotipos, lejos de estar presente exclusivamente en el imaginario de clases bajas, los encontramos incluso el ámbito académico, que en ocasiones también promueve estas cuestiones que derivan y facilitan el racismo y la xenofobia. Tal es ejemplo de algunos artículos académicos de calidad cuestionable, donde destacan este tipo de estereotipos raciales (Ares et al., 2018, p. 188); pero también en ocasiones de personas que históricamente han realizado investigación de calidad[55]. Esto muestra que la difusión de estereotipos raciales, y por lo tanto del discurso de odio, se trata de un problema transversal en la sociedad, no perteneciente a ningún estrato concreto de ella sino presente en la sociedad en su totalidad.

- Xenofobia, ideología que se difunde de muchas maneras, pero entre las que destaca la difusión de *fake news* sobre grupos de inmigrantes. Algunos de los aspectos donde se denota esta xenofobia se encuentran en ideas que remarcan las supuestas intenciones de los extranjeros a la hora de entrar en democracias europeas, la generación de mayor desempleo o la violencia que se genera a su alrededor (Vázquez Aguado, 1999, p. 59).
- Racismo dirigido a minorías étnicas, como es el caso de la minoría gitana (Domínguez Ballarín, 2015, pp. 165-177). Tal es el reciente caso de, tras la aparición en España del primer brote de Covid-19, la falsa acusación a grupos de evangélicos (la confesión religiosa mayoritaria entre miembros de la etnia gitana) en la ciudad de Torrejón de Ardoz como foco de infección, lo que ocasionó un acoso mediático, personal y laboral hacia este grupo de personas (Redacción de E.P., 2020).

---

55 Tal es el caso de William Lane Craig, respetado filósofo analítico, quien en una entrevista defiende el bulo que señala que el reciente caso del Covid-19 nace de un laboratorio en China, tal y como se puede comprobar en el siguiente enlace:

https://www.premierchristianradio.com/Shows/Saturday/Unbelievable/Videos/William-Lane-Craig-Refuting-atheist-Coronavirus-memes (recuperado: 25-05-2021).

- Violencia verbal, como los insultos y exabruptos contra minorías de todo tipo, pero también los signos con los que pensamos y actuamos con respecto a dichas minorías (Vázquez-Medel, 2004, pp. 101-122).
- Violencia física, habitual en guetos y barrios pobres (Prieto Mendaza, 2012, pp. 213-259), pero también de formas más complejas, como ejercicios de terrorismo estocástico que surgen de la difusión de elementos informativos a través de herramientas digitales y de la participación de comunidades digitales, siendo este fenómeno propio, en los últimos años, del uso radical de estas herramientas (Crimando, 2009, p. 32).

Aunque se pudiese pensar que estas ideologías surgen de manera exclusivamente espontánea entre los sujetos presentes en una sociedad concreta, es necesario señalar que un gran porcentaje de elementos informativos surgen de actores interesados que buscan fomentar ideologías radicales mediante estos elementos. En muchas ocasiones estos actores no solamente generan dichos elementos informativos, sino que promueven otros en base a esas formas de discriminación que pueden surgir espontáneamente entre los ciudadanos. Ese es el caso, por ejemplo, del fenómeno denominado "terrorismo estocástico", noción que viene a nombrar los casos de autores de violencia física como matanzas masivas que actúan en solitario y con poca o nula colaboración directa de terceras personas. Este tipo de sujetos, habitualmente, están fuertemente influenciados por su participación en diferentes lugares digitales y por la recepción de contenidos radicales a través de internet. Tales son los casos, por ejemplo, de la matanza realizada contra dos mezquitas en la ciudad neozelandesa de Christchurch en 2019 y de la matanza en El Paso, Texas, en el mismo año, ambas a manos de sujetos supremacistas.

Es patente que todo ello perpetúa la pobreza en tanto en cuanto impiden la normalización de la existencia o habitanza de personas diferentes a lo que socialmente se considera la *normalidad*. La difusión de este tipo de elementos facilita y permite que mediante el discurso del odio se generen figuras de otredad en estas minorías e igualmente se

generen procesos de deshumanización en la sociedad que perpetúan la pobreza que ya han sufrido dichas minorías. Todo ello viene ocasionado por motivos políticos y económicos, pues de ese modo se imposibilita que estos grupos sociales abandonen la pobreza y, también, facilitan que ahonden en estos procesos de pobreza y que sean enquistados en la parte más desfavorecida de la sociedad.

3. OTREDAD Y DESHUMANIZACIÓN

El problema de la perpetuación de la pobreza mediante usos de la tecnología digital posee multitud de implicaciones filosóficas, pero concretamente el punto más importante, que facilita este estado respecto a la situación social y material de parte de la sociedad, se concentra en su deriva antropológica: la pobreza y su proceso de perpetuación, lejos de ser únicamente un problema de escasez de recursos materiales o económicos, se trata de un grave problema antropológico (Mendoza, 2020, pp. 35-66) que hunde sus raíces en los procesos de otredad señalados y que poseen su razón de ser en multitud de motivos que la ocasionan, pero entre las que destacan la motivación política y económica.

Para los actores que promueven esta difusión de diversos elementos informativos, la perpetuación del fenómeno de la pobreza en una serie de grupos sociales minoritarios es un deseo político y una finalidad por alcanzar. Para alcanzarla, se valen de la capacidad persuasiva que poseen muchos de estos elementos informativos y de la necesidad de consumo de información diaria que poseen la mayoría de los ciudadanos a la hora de hacer efectivo su ser digital en las tecnologías de la información y de la comunicación, siendo sus motivos políticos y económicos los que guían los criterios para promover el racismo, xenofobia y otros problemas similares en grupos sociales minoritarios.

Para llevar a cabo este proceso de perpetuación es fundamental la existencia previa de un proceso de deshumanización. Éste, a su vez, es precedido por la generación de ideas de otredad, las cuales se basan en separar las características básicas y comunes de un grupo de seres humanos con respecto a uno mismo, de modo que, al acentuar estas

diferencias y obviar las similitudes, se cree un sentimiento de diferencia no solamente social, religioso, sexual o de similar naturaleza, sino incluso ontológico, entendiendo que el otro es *cualitativamente* diferente, lo que convierte a esa persona o grupos de personas en un *otro* que no tiene nada que ver con el *yo* o con el *nosotros*, hasta tal punto que se desea su eliminación (Gómez Alfaro, 1997, p. 348). Este proceso de otredad facilita la existencia del siguiente paso: la deshumanización. El hecho de que el *otro* no comparta cualidades humanas básicas impide que sea visto como un ser humano al mismo nivel ontológico: se trata, simplemente, de otro *ser* que, al tener cualidades culturales diferentes, posee del mismo modo derechos y deberes cualitativamente distintos, siendo menospreciado por aquellos sujetos pertenecientes a la cultura hegemónica:

> La *otredad* toma el rostro (múltiple) de todos aquellos grupos que poseen un *capital cultural* que no coincide con el que es distintivo de la *cultura hegemónica* y que es menospreciado y/o sometido por ésta, la cual se convierte en predominante gracias al usufructo de las *desigualdades* antedichas y ejerce su influencia y superioridad principalmente mediante estrategias de dominación simbólica aquende y allende (Alegre y Gugliemi, 2007, p. 3).

Estos procesos, primero de otredad y seguidamente de deshumanización, no son siempre aceptados explícitamente, pues habitualmente las actitudes que conllevan son justificadas de las maneras más variopintas: es sabido que incluso aquellos actores que generan elementos informativos con objeto de radicalizar sujetos, como por ejemplo partidos políticos pertenecientes a los extremos del espectro político, no se consideran racistas o xenófobos, señalando en cambio que cada uno "debe estar en su lugar", mostrando, sin embargo, actitudes racistas o xenófobas de un modo indirecto (Espelt, 2011, pp. 20-26). Del mismo modo, estos elementos informativos radicalizan de modo que los sujetos adherentes defiendan su falta de racismo, xenofobia o cualquier otro tipo de actitud similar, a pesar de que "el racismo es un aspecto de la sociedad moderna, es ubicuo y nadie se escapa de su influencia" (Petrova, 2001, p. 41). Es, por tanto, este proceso de otredad y deshumanización un proceso oculto, en ocasiones, aunque no siempre, incluso para el mismo sujeto adherente de estas ideas. Esta justificación,

llamémosla “inconsciente”, llega incluso a altos estratos de la pirámide del odio propuesta en el apartado anterior, de lo cual son muestra los manifiestos que han escrito algunos de los protagonistas de actos de terrorismo estocástico defendiendo sus actos de matanzas masivas (Önnerfors, 2019).

Por tanto, puesto que estas formas de uso de las herramientas tecnológicas digitales fomentan una visión muy concreta de la *otredad*, ocasionan una perpetuación de la pobreza de un modo directo, aunque oculto para muchos de sus adherentes. Este fomento de la perpetuación de la pobreza, en tanto en cuanto está basado en los procesos de otredad y deshumanización, se basa en una concepción antropológica de la naturaleza humana, o más bien en las distintas naturalezas que poseen los seres humanos según su origen geográfico, grupo etnológico, género o credo. Si bien no existe una descripción explícita antropológica o filosófica de la naturaleza humana de aquellos *otros* por parte de los defensores de estas ideologías, es evidente que se defiende una separación clara entre el *yo* y el *nosotros* con el *él*, *ella*, o *ellos*, poseyendo claras implicaciones ontológicas y una influencia directa en cuanto a la cosmovisión de gran parte de la sociedad que elige, política y socialmente, el destino de las minorías sociales.

Si bien es cierto que el fenómeno de la pobreza es tan antiguo como el mismo ser humano, la masificación de la pobreza global aparece en los siglos XIX y XX ocasionada por la incidencia tanto directa como indirecta de naciones occidentales a continentes social y materialmente en desventaja, como es el caso del continente africano o de Latinoamérica. Sin embargo, el fenómeno que trato en este artículo es diferente al de la mera aparición de la pobreza. Se trata de un fenómeno totalmente novedoso que se basa en esos procesos de aparición de pobreza surgido siglos atrás: hoy, las condiciones de posibilidad de la expansión instantánea de visiones antropológicas (que no dejan de tener orígenes y finalidades políticas, económicas e ideológicas) son, por primera vez, masivas y globales. Es decir, el fenómeno de la perpetuación de la pobreza facilitado por el uso interesado de herramientas digitales permite, por primera vez en la historia de la humanidad, que la pobreza sea perpetuada globalmente en base a criterios antropo-

lógicos. Por ello, la enorme capacidad de estos actores de influir y persuadir a la sociedad para acatar ideologías radicales que fomentan la pobreza es una novedad de nuestra era.

Todo ello está directamente relacionado con lo que ha venido a denominarse el fenómeno de la posverdad en los últimos años. Este término hace referencia a la posibilidad de que un hecho sea o no verdad según ciertos criterios que deben aplicarse para otorgar la etiqueta de verdad o falsedad a una información concreta o a un elemento informativo. Es de destacar, de hecho, que la capacidad persuasiva de las imágenes que incluyen estos elementos informativos es esencial como criterio de veracidad para los usuarios de herramientas digitales en internet (Castillo et al., 2016, p. 38), aunque se traten de imágenes claramente falsas o manipuladas. El fenómeno de la posverdad hunde sus raíces en esta capacidad persuasiva que poseen los elementos informativos difundidos a través de las redes. Mediante la difusión de noticias falsas (otro fenómeno que nace a la par que la posverdad), o mediante la difusión de memes (la mayoría de los cuales nacen como bromas pero que poseen una clara incidencia política), se consigue persuadir al sujeto receptor para que acoja la ideología marcada por el creador de estos elementos informativos, por aquellos que modifican dichos elementos (como es el caso de los memes), o por aquellos que añaden información, como es el caso de pantallazos de noticias, ya sean verdaderas o falsas, las cuales habitualmente se difunden con un añadido de signos o palabras adicionales que aumentan el poder persuasivo del elemento.

De este modo, gracias al fenómeno de la posverdad, la veracidad de estos elementos informativos no depende de criterios de veracidad que se le deben aplicar científicamente a los hechos o a informaciones concretas, sino más bien al deseo de querer que una información sea veraz: dentro del fenómeno de la posverdad, es verdad aquello que se elija que sea:

> La posverdad y su antecesora la ‘truthiness’ consisten en que no ves lo que hay en realidad, sino lo que quieres ver según tus emociones, hasta el punto de falsear los hechos. [...] El orden verdad-razón-emoción se altera así radicalmente. Pasa a ser emoción-posverdad-razón. Ve-

> mos lo que queremos ver, incluso aunque no esté ahí; lo que justifica una línea de sentimiento que hemos escogido. Y razonamos a partir de esa posverdad para justificar nuestras emociones, las cuales no pueden ser nunca falsas, porque nuestra visión de la realidad deriva de ellas (González Fabre, 2018, p. 23).

Es por ello que el fenómeno de la posverdad está también directamente relacionado con la perpetuación de la pobreza en nuestros días, pues es un factor esencial para que los actores interesados en modificar la ideología de los sujetos receptores de elementos informativos faciliten la difusión de ideas racistas, xenófobas o similares que, en última instancia, promueven la perpetuación de la pobreza en minorías sociales ya señaladas

4. CONCLUSIONES

La pobreza en nuestra sociedad no es ocasionada exclusivamente por sujetos individuales que parten de estereotipos o prejuicios, sino también, especialmente en nuestra era, por elementos informativos difundidos en diversas herramientas digitales que fomentan, mediante contenidos de carácter ideológicamente radical, la perpetuación de la pobreza en ciertos sectores minoritarios de la sociedad.

Los usos y funcionamiento de estas herramientas tecnológicas facilitan la difusión de este tipo de contenidos socialmente inmorales que buscan radicalizar a los sujetos que participan en estas herramientas digitales y promover cambios de cosmovisión que fomentan procesos de perpetuación de la pobreza. Esto se da en ocasiones de modo indirecto, a través de elementos informativos que son entendidos como simples bromas, y en otras ocasiones de modo directo, fomentando ideologías que facilitan que las minorías se enquisten en estratos desfavorecidos de la sociedad.

Mediante el discurso de odio se canalizan, de este modo, ideologías que promueven la discriminación activa y que, en definitiva, promueven que estas minorías se mantengan en estados de pobreza social y material perpetuos. Además, es necesario señalar que este discurso de odio no se encuentra identificado en un estrato concreto de la socie-

dad, sino que es un problema transversal y que traspasa niveles socioeconómicos de todo tipo. Este discurso de odio promueve el racismo, la xenofobia, la violencia verbal y física e incluso actos de violencia masiva como pueden ser matanzas colectivas. Aunque el discurso de odio puede surgir espontáneamente en la sociedad, es necesario señalar la existencia de actores con intereses políticos y económicos interesados en generar y fomentar elementos informativos que promueven estas ideologías.

La perpetuación de la pobreza realizada en base a los usos de la tecnología digital posee una implicación antropológica capital, pues está basada en procesos de otredad y de deshumanización que han sido fomentados en las redes y que poseen una incidencia directa sobre el orden social y sobre la vida de las personas. Del mismo modo, por primera vez en la historia, la perpetuación de la pobreza es fomentada masiva y globalmente a través de estas herramientas digitales. Por último, es necesario señalar que para que estos procesos de otredad y deshumanización tengan lugar, el fenómeno de la posverdad ha jugado un papel esencial, pues ha difuminado las fronteras no solamente entre lo veraz y lo falso, sino también entre lo moral e inmoral

5. AGRADECIMIENTOS Y APOYOS

Trabajo adscrito al proyecto “El desván de la razón: cultivo de las pasiones, identidades éticas y sociedades digitales” (PAIDESOC), ref. FFI2017-82535-P.

6. REFERENCIAS

Alegre, J. y Guglielmi, F (2007) Exploración de la otredad en la filosofía contemporánea. Nuevo Itinerario, n. 2, 2007, pp. 1-17.

Ares, J., Lara, J., Lizcano, D. et al. (2018) Who Discovered the Binary System and Arithmetic? Did Leibniz Plagiarize Caramuel? Sci Eng Ethics, n. 24, pp. 173-188.

Blanco Alfonso, I. (2018) Creencias, posverdad y política. Doxa Comunicación: revista interdisciplinar de estudios de comunicación y ciencias sociales, n. 27, pp. 421-428.

Castillo Valenzuela, M.C., Cruces Hernández, K. y Guerra Goglios, M.A. (2016) La Veracidad de la Información Expuesta en las Redes Sociales, Revista Educación y Tecnología, n. 8, vol 2, pp. 26-40.

Crimando, S. (2009) Alone together and angry: An incel revolution. Security Management, vol. 63, n. 3, pp. 32.

Domínguez Ballarín, M. (2015) Gitanofobia: viejo miedo de un racismo vigente". Apuntes de Investigación del CECYP, n. 26, pp. 165-177.

Espelt, E. (2011) La construcción del discurso racista hacia los inmigrantes. Revista Mugak, n. 57, pp. 20-26.

Gómez Alfaro, A. (1997) Escritos sobre gitanos. Barcelona: Asociación de Enseñantes con Gitanos.

González Fabre, R. (2018) La posverdad es algo más que la mentira. Vida Nueva, n. 3091, 23.

Mendoza, C. (2020) Pobreza material y antropológica: una aproximación desde la Doctrina Social de la Iglesia". Revista Empresa y Humanismo, vol. XXIII, n. 1, pp. 35-66.

Önnerfors, A. (2019) 'The Great Replacement': Decoding the Christchurch Terrorist Manifesto. Centre For The Analysis Of The Radical Right, 30-03-2019. Recuperado de: https://www.radicalrightanalysis.com/2019/03/18/the-great-replacement-decoding-the-christchurch-terrorist-manifesto/

Petrova, D. (2001) La negación del racismo. Gitanos: Pensamiento y Cultura, n. 10, junio 2001, pp. 40-49.

Prieto Mendaza, J. (2012) Paseando por el gueto. Refugios y violencias (tesis doctoral; Lanceros Méndez, Patxi, director de tesis). Deusto: Universidad de Deusto.

Redacción de E.P. (2020) Los evangélicos denuncian "acoso" a pastores de Torrejón y "discriminación" a trabajadores. Europa Press, 05-03-2020. Recuperado de: https://www.europapress.es/sociedad/noticia-evangelicos-denuncian-acoso-pastores-torrejon-discriminacion-trabajadores-20200305174841.html

Salah, A. (2019) La imagen del judío en el cine español. Secuencias: revista de historia del cine, n. 46, mayo 2019, pp. 83-112.

Vázquez Aguado, O. (1999) Negro sobre blanco: inmigrantes, estereotipos y medios de comunicación. Comunicar, n. 12, pp. 55-60.

Vázquez-Medel, M.A. (2004) Los signos de la violencia, la violencia de los signos: una reflexión contra el racismo, la xenofobia y la intolerancia. En: Contreras, Fernando R., Sierra Caballero, Francisco (Eds.), Culturas de guerra: medios de información y violencia simbólica. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia (PUV), pp. 101-122.

Capítulo 19

DEL HUMOR COMO HERRAMIENTA EPISTEMOLÓGICA PARA CONOCER EL ARTE CONTEMPORÁNEO

Irene Ortega López
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

> El humor se entiende mejor como un tipo de experiencia estética, del mismo valor que cualquier otro tipo de experiencia estética. Si la experiencia estética es lo suficientemente importante como para ser incluida en nuestro sistema educativo, el humor merece un lugar en la educación estética. (Morreall, 1981, p.57)[56]

Al reflexionar sobre el papel que adquiere el humor dentro del contexto cultural, son constantes los análisis que (si lo mencionan) lo hacen aludiendo al mismo como un asunto de menor relevancia, perteneciente a la cultura popular y la esfera de lo lúdico o improductivo y, consecuentemente, situado en una posición inferior con respecto del resto de producciones del pensamiento.

Sin embargo, existe una íntima relación creativa entre pensamiento y humor (Diack, 2012) que ha intentado ser rescatada por numerosos autores sin llegar a lograr un reconocimiento unánime de esta relación. Entre las manifestaciones de las capacidades creativas del ser humano con las que el humor comparte características esenciales se encuentra la práctica artística. Y es que, a pesar de haber existido históricamente una íntima relación entre ambas, son aún reducidas las aproximaciones teóricas que han intentado abordarla. Además, en su

[56] Traducción propia del texto original: humor is best understood as itself a kind of aesthetic experience, equal in value at least to any other kind of aesthetic experience. If aesthetic experience is important enough to be included in our system of education, therefore, humor deserves a place in aesthetic education.

mayoría se han realizado desde la literatura y las manifestaciones humorísticas textuales (Gómez, 2013; Cheetham, 2003). En todo caso, esta situación ha evolucionado en los últimos años, incrementándose las investigaciones y propuestas culturales que pretenden clarificar las relaciones y similitudes que existen entre el humor y las artes visuales.

En este contexto de transformación presente, cabe cuestionarse cuál es el valor fundamental que cada nueva aproximación puede aportar al estado de la cuestión. En este sentido, el presente artículo pretende incidir en el potencial del humor como una herramienta epistemológica para conocer el arte contemporáneo. Por ello, funciona como un texto de revisión pero igualmente como un ensayo de un tipo de aproximación a la práctica artística contemporánea a través del cristal que ofrece el humor.

2. OBJETIVOS

2.1. Hacer una revisión bibliográfica que reúna algunas de las similitudes entre arte y humor

- Revisar las propuestas teóricas que han intentado establecer una relación entre el pensamiento humorístico y la creación artística partiendo del modelo de la incongruencia.
- Trasladar estas similitudes a las prácticas artísticas desarrolladas desde inicios del s.XX a la actualidad y trazar conexiones entre teoría y práctica.
- Rescatar, igualmente, un conjunto de obras pertenecientes al arte contemporáneo que ensayan desde su práctica estas similitudes.

2.2. ANALIZAR EL PAPEL DE LA CULTURA VISUAL, Y CONCRETAMENTE LOS MEMES, EN ESTA RELACIÓN COMPARTIDA ENTRE ARTE Y HUMOR

2.3. DEFINIR UN MARCO DE REFERENCIAS QUE POSIBILITE EL DESARROLLO POSTERIOR DE UNA METODOLOGÍA EDUCATIVA.

- Definir un territorio seleccionando las aproximaciones que serán más útiles para abordar una investigación mayor con posterioridad.
- Posicionarse dentro la amplia variedad de aproximaciones que se pueden dar desde estas dos formas de expresión.

3. METODOLOGÍA

El presente texto es un artículo de revisión que, por tanto, tiene como objetivo reunir algunas de las aportaciones teóricas y prácticas que han existido alrededor de las relaciones entre arte y humor.

Por ello, sigue una metodología de tipo cualitativo en la que, además, se parte de una aproximación multidisciplinar ya que existe una amplia variedad en los orígenes de las fuentes: desde la psicología, la filosofía, el arte o la literatura. En este sentido, cobrarán especial relevancia las aproximaciones que existen desde la práctica artística, concibiendo la misma como una disciplina igualmente válida en este tipo de análisis e investigaciones.

Del mismo modo, como se mencionaba en la introducción el artículo pretende ser un espacio en el que se ensaye la posibilidad del humor como metodología de análisis del arte contemporáneo. Por ello, la operación fundamental será trasladar las características y recursos que definen el humor al estudio de la expresión artística.

Para delimitar el campo de estudio, se ha decidido partir de una premisa metodológica. El análisis se aborda desde un modelo fundamental en el estudio del humor que es la Teoría de la Incongruencia, con-

cretamente la definición que ofrece Arthur Schopenhauer[57], que defiende que el humor se produce cuando existe una incongruencia que viola las expectativas que se tenían sobre los conceptos implicados:

> La risa no se debe sino a la repentina percepción de una incongruencia entre un concepto y los objetos reales que habían sido pensados en algún tipo de relación gracias a ese concepto, de suerte que la risa sólo es la expresión de tal incongruencia. Con frecuencia la risa comparece porque dos o más objetos reales son pensados por un concepto que les transfiere su identidad, siendo así que su diversidad salta a la vista sobradamente y que el concepto sólo casa parcialmente con tales objetos. (…) Cuanto más correcta es por un lado la subsunción de tales realidades bajo el concepto, así cuanto mayor y más estridente es su inadaptación para con él, tanto más intenso es el efecto de lo risible que se corresponde con tal contraste. Así pues, la risa surge con ocasión de una subsunción paradójica y por ello inesperada, dando igual que se dé mediante palabras o hechos. (Schopenhauer, 2016, p.196)

Bajo esta perspectiva, la risa se produciría por la percepción conjunta de elementos dispares e incompatibles entre sí que se yuxtaponen o combinan. El humor sucede al relacionar objetos bajo un concepto que no les es propio, con el que sólo se relacionan parcialmente.

De esta forma, se excluyen conscientemente de este análisis aquellas otras teorías que parten de una concepción del humor como superioridad o catarsis.

4. RESULTADOS

4.1. REVISIONES DE LA TEORÍA DE LA INCONGRUENCIA DESDE DISCIPLINAS EXTERNAS AL ARTE.

Schopenhauer dio con ese texto una definición que ha resultado clave en el entendimiento del humor desde numerosas disciplinas. Por citar algunos, el escritor argentino Borges, en su texto "Quevedo humorista", resumía la propuesta de Schopenhauer del siguiente modo: "La

---

[57] Los planteamientos de la Teoría de la Incongruencia han sido igualmente desarrollados por Locke, Kant y Ruskin, además de otros autores que posteriormente realizaron revisiones de la misma. Sin embargo, para este artículo, parto de la definición que ofrece Schopenhauer.

comicidad nace de la percepción brusca de una incongruencia entre un concepto y los objetos reales que pueden ser incluidos en él" (2019, p.361). Igualmente, Jose María Parreño, historiador del arte, la rehacía a su manera: "La esencia de lo cómico reside en la incongruencia. La estructura del chiste es siempre la solución inesperada que enfrentaba dos lógicas incompatibles" (2004, p. 24).

Sean cuales sean las palabras que cada uno decida utilizar lo que resulta innegable es la centralidad que adquiere el concepto de incongruencia y el consecuente estado de confusión brusca que produce en el receptor.

Entre los autores que han profundizado en esta teoría del humor como incongruencia o contraste entre elementos se encuentra Arthur Koestler (1993), que definió un modelo de vital importancia sobre el proceso creativo: la teoría de la bisociación. Bajo su aproximación, todo proceso de creación requiere de una oposición o contraste entre elementos dispares entre sí que, de un modo u otro, se presentan juntos. Esta incompatibilidad, añade Koestler, puede resultar en el arte, la ciencia o el humor, en función de los objetivos y formas que tome el resultado; de modo que, bajo esta teoría, el arte y el humor quedan indisolublemente ligados como formas de pensamiento y expresión particulares.

Volviendo a la definición de la risa que ofrecía Schopenhauer y a esa incidencia en lo inesperado o brusco del proceso de recepción humorística, cabe incidir en que el momento clave en este proceso es la resolución de la incongruencia. Es decir, cómo se percibe y resuelve esta situación de contradicción a la que somete el humor. Para explicar este fenómeno, se ha de acudir a la importancia que tienen los conocimientos y expectativas previas, ya que sin estos no es posible percibir la incongruencia. Es necesario conocer la realidad y el contexto para percibir una contradicción en el mismo.

Cheetham (2003) propone una revisión del modelo de la incongruencia para estudiar el humor escrito y centra su análisis en la importancia que juegan las expectativas en el procesamiento del humor. Sitúa el "conflicto entre expectativas" como una forma fundamental de in-

congruencia que requiere, para producirse, de un conocimiento previo. "El lenguaje es una rica y compleja interacción de expectativas. Si estas expectativas se entienden de un modo no habitual, o son adaptadas a diferentes conjuntos de expectativas, entonces puede producirse el humor" (Cheetham, 2003, p. 81)[58].

Es también a propósito de las expectativas cuando entran en juego las funciones del lenguaje que incluyó Roman Jakobson en su clasificación, al tener en cuenta todo aquello que rodea al mensaje en la comunicación modulando su significado.

Partiendo de esta relación entre incongruencia, conocimientos y expectativas, Elliot Oring (1992) matiza la teoría de la incongruencia insistiendo en la importancia de la denominada "incongruencia apropiada", es decir, que entre los elementos incongruentes sí existe una relación apropiada y es esa relación la que produce la risa. La percepción de la relación entre el término y el concepto queda dentro de los parámetros normales de la cultura, haciendo que esta relación tenga sentido (dentro de su sin-sentido). "Es la doble relación de incongruencia y adecuación lo que produce la risa" (Oring 2003, 1-3; citado en Prat, 2008, p.379) De hecho, Oring insiste en que el humor se produciría al percibir esa incongruencia apropiada, sin tener que necesariamente resolverla. Por supuesto, esta relación apropiada requiere de los conocimientos que las personas participantes tengan del lenguaje que se está utilizando y del contexto y los referentes a los que se refiere. El humor, por estos motivos, queda ligado al contexto sociocultural en el que se produce.

4.2. La incongruencia desde la práctica artística.

Ahora bien, partiendo de esta breve revisión de las teorías que han intentado desentrañar los mecanismos que producen la expresión humorística, conviene trasladar este análisis a la historia del arte, con el

[58] Traducción propia del texto original: "Language, therefore, is a rich and complex interaction of expectations. If these expectations are realized in non-standard ways, or are adapted into different sets of expectations, then humour can result".

objetivo de localizar prácticas que se sirvan y apoyen (o bien, contradigan) esta aproximación al humor desde la incongruencia.

Esta revisión se hará desde dos premisas: por un lado, analizando la forma en la que estas incongruencias se producen desde la yuxtaposición de elementos extraños entre sí y, por otro, analizando el efecto en la comunicación que causan, rompiendo el discurso lógico y rozando lo absurdo como productor de pensamiento.

4.2.1. La producción de la incongruencia

Para iniciar este análisis, se ha escogido un punto en la historia del arte que ha resultado fundamental en este cruce entre las prácticas artísticas y humorísticas: la irrupción de las vanguardias artísticas a inicios del siglo XX, concretamente en el movimiento dadaísta. El dadaísmo, con Tristan Tzara, Marcel Duchamp o Hugo Ball a la cabeza, puede considerarse como el primer movimiento artístico que utilizan el humor y lo absurdo como estrategia de manera explícita.

De hecho, no hay que hacer más que fijarse en el nombre para entender cuáles eran sus intenciones y premisas fundamentales, ya que se dice que "dadá" fue una palabra escogida al azar, cuyo significado no tenía más interés que por el sinsentido y absurdo que expresa:

> Dadá no significa nada. Si alguien lo considera inútil, si alguien no quiere perder su tiempo con una palabra que no significa nada [...] Por los periódicos sabemos que los negros kru llaman *dadá* al rabo de la vaca sagrada. El cubo y la madre en cierta comarca de Italia reciben el nombre de *dadá*. Un caballo de batalla en francés, la nodriza, la doble afirmación en ruso y en rumano: *dadá*. (Tristán Tzara, en Micheli, 2002)

A partir de esta anécdota, se puede rescatar una de las características esenciales en su forma de trabajo: la inclusión del azar como elemento productivo. Es decir, partir siempre de uno o varios elementos escogidos al azar, a partir de los cuales se construirá el producto artístico-poético en cuestión. Este procedimiento resulta muy claro y evidente al rescatar las instrucciones para hacer un poema dadaísta de Tristan Tzara (1920), que invitan al lector a construir un poema desde la selección de fragmentos al azar:

Coja un periódico.

Coja unas tijeras.

Escoja en el periódico un artículo de la longitud que cuenta darle a su poema.

Recorte el artículo.

Recorte en seguida con cuidado cada una de las palabras que forman el artículo y métalas en una bolsa.

Agite suavemente.

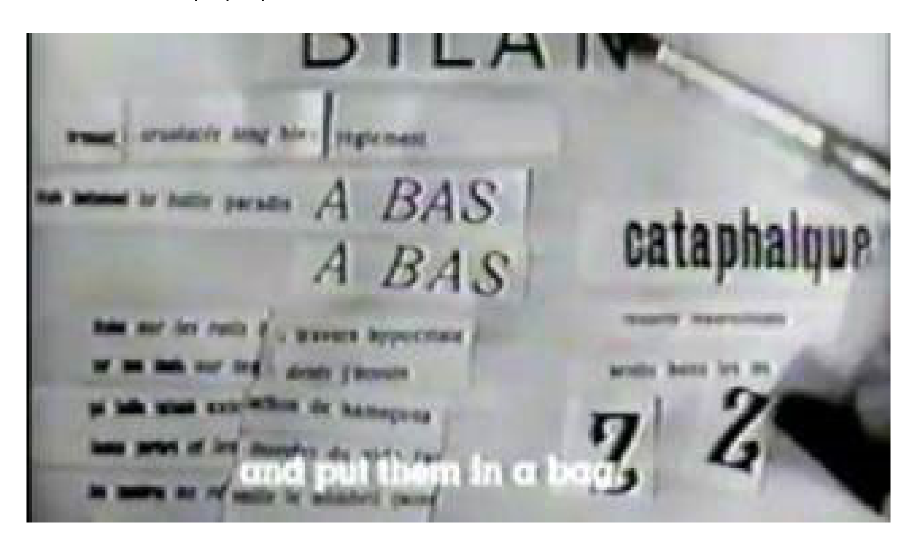
Ahora saque cada recorte uno tras otro.

Copie concienzudamente en el orden en que hayan salido de la bolsa.

El poema se parecerá a usted.

Y es usted un escritor infinitamente original y de una sensibilidad hechizante, aunque incomprendida del vulgo.

FIGURA 1. *Captura del vídeo en el que Tristan Tzara exponía estas instrucciones mientras elaborada su propio poema dadaísta.*



Fuente: Takedadaseriously.com

Esta forma de escritura desde el collage y la yuxtaposición de fragmentos extraños entre sí señala directamente a la Teoría de la Incongruencia. En este caso, una incongruencia que se produce sólo fruto

del azar, provocando así el efecto humorístico, al igual que el estético-poético.

Esta forma de creación textual, que más tarde explotaron escritores como Brion Gysin, Julio Cortázar o William S. Burroughts bajo el nombre de *cut-up,* supone un mecanismo productivo a través del choque y la convivencia de significados y elementos ajenos entre sí. No se produce un sentido desde una coherencia lineal y discursiva, sino que se trabaja desde el montaje (que además en este caso es completamente azaroso). El verdadero acto de producción de sentido sucede al intentar establecer nuevas relaciones entre estos elementos dispares, con los contrastes y contradicciones que esto suponga.

Walter Benjamin introdujo con su teoría del montaje las características de este modelo epistemológico que recupera posteriormente Aurora Fernández Polanco (2013) al reivindicar la escritura-como-montaje en la investigación artística en la que "el sentido viene dado por (y desde) esa articulación necesaria" (p.107).

Es cierto que, si se atiende a los procedimientos y recursos que se han utilizado en el arte desde el pasado siglo, son constantes los ejemplos que parten de esta forma de trabajar: el uso del collage, el fragmento, la dislocación o la controversia. Concretamente, en el campo de la escultura esto se tradujo como la técnica del *assamblage* (o ensamblaje) que consistía en la unir de diferentes objetos y materiales propios de la vida cotidiana, que no hubiesen sido creados con una finalidad artística[59].

En este sentido, el escultor Txomin Badiola acuña el término "mala forma" para referirse a sus esculturas, producidas de un modo similar al previamente analizado:

> Una forma incompleta, defectuosa, carencial y al mismo tiempo exuberante y desbordada, basada en una técnica cuya actividad principal consistía en coleccionar signos, retener imágenes gráficas, sonidos, discursos, actitudes, sensaciones espaciales, personas, palabras, etcé-

[59] Esta técnica es heredera del *ready-made* duchampiano (la dotación de un carácter artístico a un objeto producido industrialmente), así como del collage cubista, que introdujo por primera vez objetos reales en el lienzo.

> tera, a la espera de que se produjera una fricción que desencadenase una relación de necesidad entre ellos. La obra consistiría en la puesta en juego de esa relación. (Badiola, 2016, p.117)

Se comprende ahora que existe una relación entre esa "mala forma" y las incongruencias encontradas por los teóricos del humor. Arte y humor comparte esa interrupción permanente de la linealidad del lenguaje desde el uso de elementos fragmentarios que aparecen unidos. El montaje "abre sentidos que nunca se cierran (…) se convierte en un proceso que no se agota, no tiene un resultado, un fin" (Fernández, 2013, p.107).

Esta manipulación produce mensajes truncados, ambiguos, incongruentes o controvertidos en los que el contenido informativo se pierde en la propia forma del mensaje, atendiendo a los efectos que ésta provoca, lo que directamente remite a la función poética del lenguaje que señalaba Jakobson (1975). Al fracturar el contenido y el sentido desde la forma, se produce un efecto en la comunicación a nivel tácito o implícito. "Una manipulación del lenguaje del cómico idéntica a la del poeta o el artista" (Calvo, 2000).

De hecho, la ironía (recurso eminentemente humorístico) implicaría conferir a un signo un código tácito de lectura que, quizás, niegue lo que se está diciendo explícitamente (Barenblit, 2001, p.18). En definitiva, otra forma de expresar la concepción del humor como incongruencia. En ambos casos, este efecto estético o emocional que se produce tiene que ver con esa dislocación de los contenidos que se dan explícitamente, para producir un efecto que los trasciende. Humor y arte trabajan desde un mostrar sin nombrar, desde el crear una ilusión a nivel semántico con la expresión. En esa ilusión producida, la ficción y la performatividad cobran especial relevancia.

4.2.2. El efecto de la incongruencia: el absurdo.

Tras analizar las similitudes entre las teorías del humor y ciertas prácticas artísticas desde sus formas de producción o configuración, cabe analizarlas ahora bajo los efectos comunicativos que producen. Qué relaciones y sentidos inaugura la incongruencia.

Se concluía el punto anterior analizando la fractura que se produce en el discurso de la comunicación poética, artística o humorística, dando como resultado una ilusión o una ficción. Si esta ficción se lleva al límite, potenciando la incongruencia entre sus elementos hasta rozar los márgenes de la realidad y los conceptos que la sostienen, entra en juego *lo absurdo.*

Lo absurdo queda descrito por la RAE[60] como aquello "contrario y opuesto a la razón, que no tiene sentido", aquello "chocante o contradictorio" o bien como "dicho o hecho irracional, arbitrario o disparatado". En cierto modo, lo absurdo, en el arte o en el humor, sería una forma de creación que lleva al extremo lo incoherente o lo irracional. Es lo que resulta si llevamos la teoría de la incongruencia a su límite.

Curiosamente, el uso del absurdo como recurso creativo ha estado muy presente en las prácticas artísticas contemporáneas, herederas igualmente de las propuestas dadaístas. Dadá se proclamaba un movimiento anti-artístico que utilizó el humor, la ironía o el absurdo como herramientas de resistencia contra las convenciones artísticas y su sistema de producción y mercado. Por ello, al reducir la obra a lo más absurdo, paralizaban el sistema del arte tal y como se desarrollaba en ese momento, situando la improductividad en el centro de sus propuestas:

> El absurdo (…) establecía como un lugar apartado de la lógica adulta caracterizada por el utilitarismo y el mecanicismo: el de la improductividad. (…) La negativa a la productividad de Duchamp tiene que ver con una actitud política: frente a un sistema productivo opone una lógica no productiva. (…) frente a la producción lógica y de sentido opone el absurdo (Torres, 2010, p.57).

No obstante, estas propuestas dadaístas introdujeron nuevas problemáticas y estrategias en la creación artística y son muchas las obras que hasta la actualidad han seguido sirviéndose del absurdo como una estrategia de reflexión sobre las cuestiones que rodean el arte. A con-

[60] Acepciones recogidas en el Diccionario de la Real Academia Española. Fuente: https://dle.rae.es/absurdo

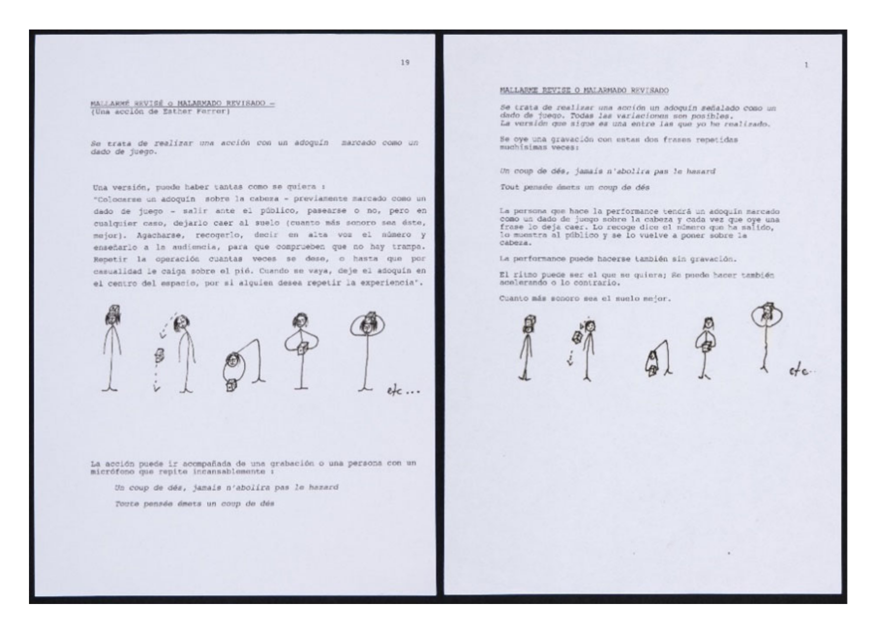
tinuación se muestra una selección de obras, ordenadas cronológicamente, que guardan entre sus objetivos ese estiramiento de los límites de lo posible desde la cruda presentación de una acción improductiva:

FIGURA 2. *Bruce Nauman, "Failing to Levitate in My Studio", 1966. Esta obra muestra una imagen hecha a partir de la superposición de dos fotografías en las que se ve al artista suspendido entre dos sillas, así como él tumbado en el suelo tras haber movido la silla que sostenía sus pies.*



Fuente: researchgate.net

FIGURA 3. *Esther Ferrer, "Mallarmé revisé o Malarmado revisado", 1968. Acción que, según recoge su partitura, consiste en colocarse una piedra cúbica marcada como un dado en la cabeza y dejarlo caer al suelo para, a continuación, decir en voz alta el número.*



19

MALLARMÉ REVISÉ o MALARMADO REVISADO –
(Una acción de Esther Ferrer)

Se trata de realizar una acción con un adoquín marcado como un dado de juego.

Una versión, puede haber tantas como se quiera :
"Colocarse un adoquín sobre la cabeza - previamente marcado como un dado de juego - salir ante el público, pasearse o no, pero en cualquier caso, dejarlo caer al suelo (cuanto más sonoro sea éste, mejor). Agacharse, recogerlo, decir en alta voz el número y enseñarlo a la audiencia, para que comprueben que no hay trampa. Repetir la operación cuantas veces se dese, o hasta que por casualidad le caiga sobre el pié. Cuando se vaya, deje el adoquín en el centro del espacio, por si alguien desea repetir la experiencia".

etc...

La acción puede ir acompañada de una grabación o una persona con un micrófono que repite incansablemente :

Un coup de dés, jamais n'abolira pas le hazard

Toute pensée émets un coup de dés

1

MALLARME REVISE O MALARMADO REVISADO

Se trata de realizar una acción un adoquín señalado como un dado de juego. Todas las variaciones son posibles.
La versión que sigue es una entre las que yo he realizado.

Se oye una gravación con estas dos frases repetidas muchísimas veces:

Un coup de dés, jamais n'abolira pas le hasard

Tout *pensée émets un coup de dés*

La persona que hace la performance tendrá un adoquín marcado como un dado de juego sobre la cabeza y cada vez que oye una frase lo deja caer. Lo recoge dice el número que ha salido, lo muestra al público y se lo vuelve a poner sobre la cabeza.

La performance puede hacerse también sin gravación.

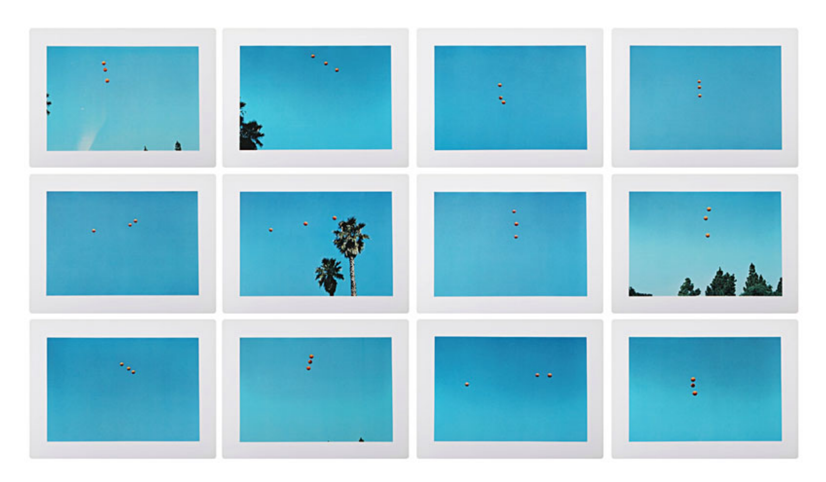
El ritmo puede ser el que se quiera; Se puede hacer también acelerando o lo contrario.

Cuanto más sonoro sea el suelo mejor.

etc...

Fuente: bulegoa.org

FIGURA 4. *John Baldessari, "Lanzar tres pelotas al aire para obtener una línea recta", 1973. En esta obra, Baldessari fotografía los diferentes intentos que realiza por conseguir que tres pelotas formen una línea recta al lanzarlas al aire.*



Fuente: artprice.com

FIGURA 5. *Francis Alÿs. "Paradojas de la práctica 1: A veces hacer algo lleva a nada", 1997. En esta acción, el artista arrastró un bloque de hielo por las calles de Ciudad de Méjico hasta que este se derritió totalmente.*



Fuente: francisalys.com

FIGURA 5. *Tere Recarens, "Besenrien", 2003. En esta acción, la artista se lanzaba en paracaídas con una escoba, con el objetivo de barrer las nubes del cielo berlinés.*



Fuente: aresvisuals.net

En todas estas obras, la inutilidad de las propias acciones sitúa un sinsentido en el centro de la práctica, provocando directamente en el espectador un cuestionamiento acerca de los límites y posibilidades de la obra de arte. Lo absurdo obliga así al arte a permanecer ligado a una reflexión constante sobre su propia naturaleza. "El humor se suma a la experiencia estética de conceptualizar el límite del dominio humano y el límite de lo que se puede articular" (Diack, 2012)[61].

Al presentar sin simulaciones ni simbolismos una situación incongruente, se provoca un choque en el espectador que debe responder ante ese desconcierto en el que convive, en una paradoja permanente, lo más leve y banal con la más profunda seriedad y reflexión. Decía el artista Juan Luis Moraza que "la obra de arte es irónica por cuanto genera una conciencia de la incertidumbre, porque promueve un encuentro con lo imposible" (2001, p.63). Activa una reflexión que, por definición, es irresoluble.

Y es que esta reflexión versa en muchas ocasiones sobre los propios mecanismos del lenguaje artístico-humorístico. Mery Cuesta, comisaria de la exposición "El humor absurdo, una constelación del disparate en España" inaugurada en el año 2020 en el CA2M apuntaba que "El humor absurdo llega a veces a su extremo en producciones que abordan el metalenguaje, la rotura radical y desorbitada de la lógica o la descomposición del propio lenguaje hablado" (Cuesta, 2020).

Esta relación entre arte y humor llega a tal punto que en ocasiones se indistinguen en este análisis las apreciaciones que se dan de uno y de otro. Por añadir otro ejemplo, la comisaria de arte contemporáneo Chus Martínez en el año 2010 decía lo siguiente al escoger al cómico Miguel Noguera como "uno de los diez artistas emergentes contemporáneos" para el libro *Cremier* de la aclamada editorial *Phaidon*: "Es un artista del absurdo (...) su control del lenguaje es muy preciso, un verdadero acto de destrucción de la palabra".

---

[61] Traducción propia del texto original: Humour actually adds to aesthetic experience by providing a means of conceptualizing the limit of human mastery and the edge of what can be articulated

FIGURA 6. *Ilustración de Miguel Noguera que da cuenta de los juegos metalingüísticos que le interesan, reflexionando constantemente sobre el propio medio de expresión y sus límites.*



Fuente: miguelnoguera.blogspot.com

4.3. El meme como ejemplo de expresión artístico-humorística

Por último, resulta fundamental dejar un espacio dentro de este análisis al papel que tienen estos mecanismos compartidos en la cultura visual. Si se analizan las formas de comunicación diaria que se dan en internet y redes sociales (especialmente entre jóvenes), es posible encontrar prácticas comunicativas que comparten cada una de las características que se han mencionado en los puntos anteriores.

De este modo, podemos hablar de los *memes, stickers* o *gifs* que se intercambian a través de nuestros dispositivos electrónicos como ejemplos de esa creación de imágenes desde la yuxtaposición de elementos contradictorios entre sí. De hecho, existe un juego de mesa denominado "What do you meme?" (HUCH! & Friends) que tiene

como objetivo la creación de memes a partir de ligar un texto a una imagen. El ganador del mismo será aquel que haya producido una relación tan incongruente (aunque apropiada) entre los elementos que produzca un efecto humorístico mayor en el resto de los jugadores.

FIGURA 7. *Ejemplo del juego de cartas “What do you meme?”.*



Fuente: thespruce.com

En este sentido, Sos Alcácer (2020) definía el meme de internet como “una conjunción de una imagen y un texto con intenciones humorísticas la mayoría de las veces, difundido por internet”(p.57). Sin embargo, conviene profundizar brevemente en el origen del término.

El meme, término acuñado por el biólogo evolutivo Richard Dawkins en "El gen egoísta" (1985), hace referencia a una unidad de transmisión cultural capaz de replicarse y transmitirse entre personas. Es decir, tal y como se concibe bajo la teoría de la memética es casi una estructura viviente que actúa como los propios genes, pero en el ámbito de la cultura. Posteriormente, Susan Blackmore (1999) incide en que un meme puede ser cualquier tipo de información que se copia con ciertas variaciones o modificaciones al transmitirse.

En efecto, la mayoría de los memes (tal y como ocurría en el juego de mesa) parten de las mismas imágenes a las que se incluyen textos u otros elementos, recontextualizándolas una y otra vez.

"Cada obra sería el fragmento que al combinarse dentro de otros fragmentos configura una totalidad igualmente fragmentaria y susceptible de ser sin fin recombinada" (Badiola, 2020, p. 200). Al recuperar esta cita del ya citado Txomin Badiola a propósito de su práctica artística, las diferencias entre meme y obra de arte se diluyen quedando reducidas a un procedimiento similar. Evidentemente, esto no implica que todas las obras artísticas se produzcan basadas en esta idea de recursividad y modularidad, pero sí es posible confirmar el carácter fragmentario que por definición comparten todas las obras de arte.

FIGURAS 8-10. *Ejemplo de variaciones sobre una misma imagen-meme.*







Fuente (en orden): comunidad.amena.com, minutoar.com, artes-visuales.net

Por último, atendiendo a la relación de los memes con las prácticas artísticas que usan el absurdo, es posible observar que el mecanismo es similar: la mayoría de los memes presentan una situación real y familiar, pero que en sí misma, por cómo se configura mediante elementos contrarios entre sí, produce una incongruencia y, consecuentemente, el efecto humorístico. Este efecto se produce, no desde su literalidad, sino desde los significados tácitos que las imágenes al contraponerse producen.

5. DISCUSIÓN

A la vista de los resultados obtenidos en esta revisión de las relaciones entre arte y humor a partir de la teoría de la incongruencia, queda demostrado que existen numerosos puntos en común entre ambas formas de expresión. De hecho, son numerosos los ejemplos de investigaciones y proyectos expositivos que, en el contexto español, se han desarrollado en los últimos años. Entre ellos se encuentran "Ironía" en el año 2001 en la Fundación Joan Miró, "Cosas que sólo un artista puede hacer" en el año 2010 en el Museo de Arte Contemporáneo de Vigo y en el Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo (que a su vez formaba parte de un ciclo de cuatro exposiciones sobre arte y humor), y la más reciente "El humor absurdo, una constelación del disparate en España" en el año 2020 en el Centro de Arte Dos de Mayo.

En este sentido, lo que puede ser interesante plantear a partir de ahora no es tanto un análisis basado en continuar señalando las relaciones entre ambas, si no asumir la relevancia que estas características pueden tener como herramienta epistemológica, capaz de producir un conocimiento artístico que participe de sus dinámicas e idiosincrasia. De hecho, Morreall (1981) ya mencionaba la importancia de incluir el humor como práctica estética dentro de la educación artística. "Si lo profesores prestaran atención al humor, además, encontrarías que es la

herramienta más útil para alentar a los estudiantes a ver de una manera más creativa y estética” (p.68).[62]

Y es esta idea de la coherencia entre la metodología de estudio (el humor) y el propio objeto de estudio (el arte) lo que es fundamental rescatar en esta nueva aproximación epistemológica. Anteriormente, se ha mencionado la reducción al absurdo como un modo de creación artística capaz de producir una reflexión sobre las problemáticas que rodean la obra. Como apuntaba Critchley (citado en Diack, 2012), el humor es una teoría que se produce desde la práctica (*practically enacted theory)*. Las obras seleccionadas daban cuenta de un modo de expresión que pasa por la presentación de un acontecimiento sin mayor mediación, “no se trata de representar algo y descubrir sus significados ocultos, sino con su pura presentación (…) la cuestión del absurdo tendría que ver con una negativa a la significación, a la metáfora, al significado (Torres, 2010, p.52)”. Por ejemplo, a propósito de la obra de Nauman, esta no tiene nada que ver con el intento de Yves Klein[63] de representar un vuelo, sino que evidencia el error, la realidad, “sin trampa ni cartón”. Y eso es lo que nos resulta extraño o paradójico: ¿para qué evidenciar tu error al intentar levitar?

Es en este punto donde radica la potencialidad del lenguaje plástico y poético. El objetivo no es simplemente señalar esa evidencia, si se pudiera reducir a eso, la propuesta no tendría ningún interés. Su potencia se encuentra en esa comunicación tácita antes mencionada que posibilita el arte al mostrar sin nombrar, al abrir el canal de expresión a varios sentidos. La fotografía de Nauman, al no decirlo directamente, puede hacernos pensar en la problemática del trabajo artístico en el siglo pasado, con esa lucha entre el trabajo manual y conceptual (Diack, 2012). Pero también, por qué no, puede provocar una reflexión sobre los medios de representación o, simplemente, sobre las posibilidades del cuerpo como medio de expresión. La pluralidad de

[62] Traducción propia del texto original: If teachers paid attention to humor, moreover, they would also find that it is a most useful tool in getting students to see more aesthetically and creatively.

[63] En el año 1960, Yves Klein realizó su famoso “Salto al vacío”, montaje fotográfico en el que se le veía saltando desde una ventana.

las respuestas que demos antes estas obras dependerá de nuevo de los conocimientos y expectativas que tengamos, a mayor número de referentes artísticos, más se podrá profundizar en la obra. Y esto es posible gracias a esa transparencia que el absurdo posibilita, al dejar desnudo el proceso artístico para poder incidir en el mismo.

Irrumpe en este momento la *no resolución* de la incongruencia que Oring señalaba en su definición de humor y, consecuentemente, rescata la revisión que hacía Borges del humor de Quevedo: "una continuada evasión, un no satisfacer nunca la expectativa, un cambiar de vereda incansablemente" (2019, p.364). Es esa imposibilidad de cierre del sentido que convive con la necesidad de satisfacerla la que se encuentra en el centro de la incongruencia, así como en el centro del humor y el arte contemporáneo. La conciencia de la incertidumbre.

Esther Ferrer (2020) apuntaba, a propósito de su trabajo:

> Unas veces el absurdo lo introduzco yo conscientemente, otras viene solo, se presenta como una evidencia y también está muy bien. A veces la falta de lógica aparente o real de una obra puede incitarnos a pensar y reflexionar, llevarnos por caminos que no habíamos nunca imaginado recorrer. (…) Muchas veces consideramos 'lógico' algo que no es más que costumbre, norma, prejuicio. La lógica llevada al extremo puede convertirse en una prisión, el absurdo aviva la imaginación y la fantasía.

Con el objetivo de intentar dilucidar esta forma de conocimiento y reflexión que producen arte y humor, Diack (2012) defendía la "gravedad de la levedad" que caracterizaría este tipo de propuestas en las que el efecto humorístico es el resultado de la conciencia de los límites y el esfuerzo por desafiarlos. Un tipo de obras que bajo la forma de un *juego sin propósito*, son capaces que señalar cuestiones de una gran complejidad.

> La propia apariencia de banalidad en el arte conceptual necesita ser reconsiderada, y la risa debe ser pensada en relación con las paradojas de lo real, de manera que se considere la actuación de los jaques epis-

> temológicos y el juego del conceptualismo en el arte contemporáneo (Diack, 2012, p.84).[64]

Respecto al último punto del análisis con relación a los memes y los recursos expresivos utilizados en Internet, cabe valorar igualmente la complejidad creativa que estos conllevan. Los memes, así como otras expresiones humorísticas de Internet, requieren de un control y dominio del lenguaje y la cultura visual (de nuevo la relación entre incongruencia y conocimientos) y guardan, en sí mismos, también un potencial crítico y reflexivo que no se debe pasar por alto. Sos Alcácer (2020) rescataba la siguiente cita de Jesús G. Maestro "Hubo un tiempo en el que las personas jóvenes, tenían inquietudes, eran inteligentes y que estudiaban en una universidad, hacían tesis doctorales y trabajos de investigación. Hoy esas gentes hacen memes." Una declaración que puede parecer algo exagerada pero que sin embargo guarda en sí misma una ferviente defensa del meme y del humor como proceso de pensamiento y creación tan legítimo como otro cualquiera. ¿Podrá ser en algún momento visto de este modo por la academia? ¿Sería posible el meme como formato del conocimiento? ¿Qué transformaciones supondría?

Por último, si los memes y otros recursos expresivos están tan integrados en la comunicación diaria y, a su vez, participan de muchas de las dinámicas que existen en las prácticas artísticas contemporáneas, estos podrían ser una herramienta fundamental para el diseño y desarrollo de programas de educación y mediación artística. De este modo, el humor contemporáneo y sus formas de expresión podrían solventar la barrera que existe entre el arte contemporáneo y la sociedad.

---

[64] Traducción propia del texto original: "The very appearance of banality in conceptual art needs to be reconsidered, and laughter needs to be thought through in relation to the paradoxes of the real, in a manner that considers the performance of epistemological checkmates and the ongoing game of conceptualism in contemporary art."

6. CONCLUSIONES

La revisión que se ha hecho a lo largo de este artículo ha permitido definir un campo de acción y pensamiento en torno a las similitudes y diferencias entre el arte contemporáneo y el humor. Desde luego, es tan sólo una pequeña muestra del amplio abanico de prácticas que podrían haber sido escogidas pero permite no obstante señalar cuáles son algunos de esos lugares compartidos que podrían funcionar como base para seguir construyendo sobre ella.

Este terreno que queda inaugurado incide directamente sobre las posibilidades pedagógicas de esta aproximación. Servirse del humor como herramienta para la educación artística supondría servirse de lo cotidiano y familiar, de lo lúdico y lo gozoso, para acercarse al mundo del arte contemporáneo que, especialmente por el sistema institucional en el que se inserta, puede llegar a resultar totalmente opaco e impermeable.

Al fin y al cabo, como se dejaba entrever en la discusión, lo que se necesita es utilizar activamente estas similitudes para poder construir un modelo de aproximación a las prácticas artísticas contemporáneas que, basándose en el humor como método, posibiliten un acercamiento desde la práctica, explotando las cualidades expresivas del medio. De este modo, sería necesario un recuestionamiento de muchos de los modos en los que la investigación sobre el arte se lleva a cabo en la actualidad y las sucesivas transformaciones que esto implicaría en las instituciones educativas, culturales y universitarias. Sin embargo, creo que el objetivo debe ser ese, para poder ampliar los límites de nuestro propio sistema de conocimiento, tensarlo hasta sus extremos, hasta *rozar lo absurdo.*

7. REFERENCIAS

Badiola, T. (2019). *Malformalismo.* Caniche.

Badiola, T., Aláez, A. L., Bados, Á., Euba, J. M., Fernandes, J., & Irazu, P. (2016). *Otro Family Plot*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Barenblit, Ferrán., Moraza, J. L. 1960-, Fundació Joan Miró (Barcelona), & Koldo Mitxelena Kulturunea (San Sebastián). (2001). *Ironía: Exposición organizada por la Fundación Joan Miró con la colaboración del Koldo Mitxelenea Kulturunea: Donostia-San Sebastián, 4 diciembre 2001—2 febrero 2002 ; Barcelona, 20 septiembre—4 noviembre 2001*. Diputación Foral de Guipúzcoa.

Borges, J. L. (2019) Textos recobrados, 1919-1929. Penguin Random House Grupo Editorial. 2019

Calvo Martínez, J. L. (2000) Los mecanismos del humor en Aristófanes. Recuperado de http://antiqua.gipuzkoakultura.net/humor_de_aristofanes_eu.php

Cheetham, D. (2003). Written Humour and Humour Theory. *English Literature and Language 40*.

Cuesta, M. 1975-, Reyes, J. 1974-, Parés, L. E. 1982-, Durán, G. G. 1971-, Vilches, G. 1980-, Fez, D. de, & Centro de Arte Dos de Mayo (Móstoles, M. (2020). *Humor absurdo: Una constelación del disparate en España*. CA2M .

Diack, H. (2012). The Gravity of Levity: Humour as Conceptual Critique. *RACAR: Revue d'art canadienne / Canadian Art Review*, *37*(1), 75-86. https://doi.org/10.7202/1066735ar

Fernández Polanco, A. (2013) Escribir desde el montaje: otra forma de exponer. En Blasco, S. (ed.) *Investigación artística y universidad: materiales para un debate.* Ediciones Asimétricas (pp.105-116)

Ferrer, E. (2020) *No transito entre el arte y la vida, ¿cómo separarlos? / Entrevistada por Enrique Lista.* Mundo Performance. Recuperado de: https://mundoperformance.net/2020/05/26/esther-ferrer-no-transito-entre-el-arte-y-la-vida-como-separarlos/

Gómez Haro, L. (2013). *Del humor en el arte contemporáneo*. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.

Jakobson, R., & Muñoz, J. (1975). *Ensayos de lingüística general* ([1a. ed.], Ser. Biblioteca breve, 381). Seix y Barral.

Koestler, A. (1993) *En busca de lo absoluto*. Kairós.

Martínez, C. (2010) citada en Luzán, Julia (2010) Los nuevos piden paso. Recuperado de https://elpais.com/diario/2010/08/01/eps/1280644011_850215.html

Micheli, M. (2002). *Las vanguardias artísticas del siglo XX* (segunda). Alianza Editorial.

Morreall, J. (1981). Humor and Aesthetic Education. *Journal of Aesthetic Education*, *15*(1), 55-70.

Oring, E. (1992). *Jokes and their Relations*. University Press of Kentucky.

Parreño, J.M. (2004) Una sonrisa cínica. *Exit: imagen y cultura*, 13, 24-43.

Schopenhauer, A. (2016). *El mundo como voluntad y representación 1*. Alianza Editorial.

Sos Alcácer, J. (2020). *Museo Inacabado del Humor Contemporáneo. Migraciones entre el juego, el humor y el arte contemporáneo.*

Torres, D.G. (2010) Bueno para nada o un imposible, absurdo. En Arlandis, D. (ed). *Cosas que sólo un artista puede hacer: [Exposición]*. (pp 47-60) MARCO. http://www.marcovigo.com/es/content/cosas-que-solo-un-artista-puede-hacer

Tzara, T. (1920) Para hacer un poema dadaísta. Recuperado de https://poeticas.es/?p=494

NARRAR EL CUERPO PROFANADO: LA LITERATURA COMO ESTADO DE EXCEPCIÓN

ANTONIO ALÍAS
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

A partir de los discutidos planteamientos que sobre el *estado de excepción* Carl Schmitt, en su obra *Politische Theologie* (1922), intentara legitimar como cuestión jurídica vinculada a la soberanía (el sometimiento de un sujeto a la ley del poder soberano), no hacía sino demostrar –como explica Giorgio Agamben en *Stato di eccezione. Homo sacer II, 1* (2003)– el difuso "límite entre la política y el derecho" (2010, p. 9) que, en momentos de insurrección o guerra civil, acontece como deslinde entre hecho y derecho. Pero para el pensador italiano, sin embargo, el *estado de excepción* se formula complejamente no en el derecho, más bien desde el umbral o la indeterminación que significa la suspensión del orden jurídico (p. 14), y donde la vida misma se convierte entonces en objeto intrínseco de la política. Este vacío de derecho con el que, a su vez, Walter Benjamin –lógicamente citado por Agamben (p. 17)– explicitara la turbadora relación entre el nazismo y su hegemónico poder en la Europa de entreguerras, no describía ya una situación histórica crítica, sino que alertaba de algo que está lejos de considerarse una técnica de gobierno: la invención de una norma sin marco jurídico o, lo que es igual, la normalización de la violencia política como asunto de estado durante el Tercer Reich (1933-1945). Es e su trascendencia de los límites, prácticamente la *confabulación* de una nueva forma política. De ahí la tantas veces citada tesis octava de *Über den Begriff der Geschichte* (1940) de Benjamin, donde la expansión ideológica del poder nazi mediante su estratégica manipulación legislativa, supone en última instancia la *poli-*

tización de la vida: "la tradición de los oprimidos nos enseña que el 'estado de excepción' en que vivimos es la regla" [*Die Tradition der Unterdrückten belehrt uns darüber, daß der »Ausnahmezustand«, in dem wir leben, die Regel ist*] (GS, 1980, p. 697).

En este sentido el presente ensayo pretende reflexionar, en primer lugar, sobre el establecimiento de un discurso plenamente *biopolítico* en la modernidad vinculado ciertamente –y completando, así Agamben, una de las carencias de la biopolítica foucaultiana (2019, pp. 12-13)– a la Teoría crítica, donde Horkheimer y Adorno –en ese esbozo añadido finalmente a *Dialektik der Aufklärung* (1947) con el significativo título "Interés por el cuerpo" [*Interesse am Körper*]– reconocen la *mutilación* del cuerpo [*Von der Verstümmelung betroffen ist vor allem das Verhältnis zum Körper*], no solo en relación con el orden burgués moderno, sino también desde "la perspectiva del presente fascista" [*Von der faschistischen Gegenwart aus*] (2001, p. 246). Los teóricos de Frankfurt responden así, más allá de concebir la Alemania de su tiempo, los acontecimientos críticos que a ella alcanzan y el desenmascaramiento de las ideologías falsamente progresistas instaladas en el seno de su sociedad (*autoritarismo*), a un ámbito epistemológico con el que poder proceder a la revalorización del individuo, cuando la razón se ha consumado en barbarie a través del control del cuerpo (p. 247) en una performatividad descarnada sobre el sujeto –de derecho– moderno. El replanteamiento de una racionalidad *superviviente* dependerá, pues, de la atención crítica hacia este sufrimiento sobre cuerpo que señalaba ya concretamente –aunque Adorno lo conduciría después a una autorreflexión sobre las *formas de la vida dañada* en sus *Minima moralia* (1951): "Quien quiera conocer la verdad sobre la vida inmediata tendrá que estudiar su forma alienada, los poderes objetivos que determinan la existencia individual hasta en sus zonas más ocultas" (2006, p. 17)– a los prisioneros de los campos de concentración. Además, la atención que de los pensadores alemanes dispensaron sobre el cuerpo, de alguna manera actualizaba las preocupaciones de Marx en torno al orden burgués del sujeto moderno en clave autoritaria y que, al mismo tiempo, es el recuerdo de la constitución del pensamiento occidental basado pudorosamente en una política de *ex-*

clusión: "el odio-amor al cuerpo [*Die Haßliebe gegen den Körper*] tiñe toda la civilización moderna. El cuerpo, como lo inferior y lo esclavizado, es de nuevo objeto de burla y de rechazo, y a la vez deseado como lo prohibido, cosificado y alienado" (Horkheimer y Adorno, 2001, p. 247).

2. EL OLVIDO DEL SUFRIMIENTO EN LOS CUERPOS EXPLOTADOS

Con frecuencia se olvida que, en *Dialektik der Aufklärung*, no solo está ya contenida una idea aproximada de la biopolítica, sino que además esta se define como una forma de poder destinado a la extinción de cierta experiencia de realidad en la que reconocemos la *cosificación* como una dolencia del progreso (científico) a partir de una pérdida del recuerdo: "Toda cosificación es un olvido" [*Verdinglichung ist ein Vergessen*] (p. 244). Según José Antonio Zamora este hecho hace que la conocida obra de los frankfurtianos pueda ser leída, distintamente de una filosofía negativa de la historia, como una crítica acerca de los mecanismos de dominación sobre la sociedad civil (2018, pp. 177-178). Así, la *mutilación* de los cuerpos que habría señalado la Teoría crítica en torno al fascismo del nacionalsocialismo alemán, era entonces, sin embargo, consecuencia de los *cuerpos explotados* antes por el desarrollo de la fuerzas productivas y el orden clasista a él supeditado (Weil, 2014), pero también –ahora apoyándose en el psicoanálisis– de una cultura que se había establecido racionalmente a partir de la represión "de los instintos y las pasiones humanas" [*verdrängten und entstellten menschlichen Instinkte und Leidenschaften*] (p. 256). Es la propia imagen del debilitamiento del individuo moderno lo que, justamente, los teóricos del Institut für Sozialforschung habrían de entender como síntoma de las lógicas y estructuras capitalistas; y que de alguna manera suponía el fin de la emancipación, confundida –falsamente– con la mistificación de los individuos identificados con la máxima ambigua del nazismo en los campos de concentración: "El trabajo te hará libre" [*Arbeit macht frei*]. La enajenación, el sometimiento y la explotación fueron, pues, elementos de perversión en los que se articuló el *antisemitismo* en la Alemania de

finales de la década de 20 del siglo pasado, es decir –y como Horkheimer y Adorno reconocen– "el disfraz del dominio como producción" [*die Verkleidung der Herrschaft in Produktion*] (p. 182). La identificación de un orden de dominio en el antisemitismo burgués no refería solo a un sentido económico, sino al cálculo perverso de su fundamentación –libidinosa e, incluso, fetichista– con el que el autoritarismo nazi transitaba entre la exaltación a belleza (clásica) del físico [*Körper*] y su degradación material –y civil– en "cosa muerta" en vida [*Transformation ins Tote*] (p. 248). En esto mismo se proyecta el campo de concentración en tanto que instrumento de muerte: en el dominio como producción, sí, pero de vidas que no merecen vivir o "vidas sin valor" (Agamben, 2019, pp. 172-181); cuerpos expuestos a la fuerza de violencia, despojados ya de cualquier derecho, aspiración o sentido de su existencia. Es lo que Agamben ha denominado exitosamente en los últimos años como *nuda vita*. Esto es, cuerpos profanados o, si se quiere, cadáveres vivientes que manifiestan el poder de la exclusión bajo *cuidado* –control– biopolítico.

3. *LA LEY SE ESCRIBE SIN CESAR SOBRE LOS CUERPOS*

Así, en aras de la razón de estado –o de una *peculiar soberanía*, como detecta el pensador italiano, en el control y "el cuidado del cuerpo biológico de la nación" alemana (2019, p. 180)– la estructura biopolítica va más allá del *estado de excepción*, precisamente al instituirse en la decisión sobre el valor de la propia vida. Es, claramente, la deriva de un cálculo que va de suspensión de derechos políticos a la supresión de la vida. O, como especifica Agamben, "el producto de una decisión política soberana que opera sobre la base de una absoluta indiferencia entre hecho y derecho", el umbral indiscernible donde el sujeto político de la modernidad se confunde con *cuerpo biopolítico* de los campos de concentración (p. 218). De aquí, precisamente, parte la segunda reflexión propuesta en este trabajo: cómo la literatura se convierte en un dispositivo de este *cuerpo biopolítico*, cuando se trata de una escritura no ya sometida a unas condiciones de excepción, como despojada de toda previsión o norma cultural. En este sentido, el surgimiento de un nuevo sujeto político moderno, está relacionado

con el reconocimiento de cierta escritura que, como experiencia concentracionaria, supone siempre una forma de vida permanentemente amenazada y, a la postre, un gesto de *supervivencia*. Lo interesante de este tipo de escritura concebida en los campos de concentración –existen muchos y diversos ejemplos al respecto: Primo Levi, Charlotte Delbo, Jorge Semprún o Paul Celan– es que no se recrea únicamente en la experiencia sufriente, al menos no se sirven de ella como herramienta con la que enfrentarse a posteriori al trauma, sino que directamente se establece como escritura indiscernible entre la política y la vida (Agamben) o, como diría distintamente Giles Deleuze en su trabajo "L'immanence: une vie…", una vida donde la "individualité s'efface au profit de la vie singulière immanente à un homme qui n'a plus de nom, bien qu'il ne se confond avec aucun autre" (2003, p. 360). La anulación de la existencia de los campos de concentración resulta, entonces, un ejercicio de inmanencia donde la escritura se abre a la potencialidad de un lenguaje atravesado de sufrimiento, no como límite humano, sino como condición para su infinita variación. En tanto que lenguaje, la escritura de los campos de concentración no eso que tradicionalmente convenimos en denominar literatura, a no ser –otra vez con Deleuze (1993) en "La littérature et la vie" (*Critique et clinique*)– que literatura sea "de l'informe, ou de l'inachèvement" y no la imposición de "une forme (d'expression) à une matière vécue" (p. 11). Es lo que Foucault –en su última determinación de la biopolítica y, probablemente, enlanzando con *lo neutro* de Blanchot– quiso ver en el tránsito que va de lo político a lo estético (*de sí*), es decir, en las condiciones de posibilidad de la producción de una subjetividad (Revel, 2004) cuando el sujeto queda cancelado, cosa que solo es posible mediante esa *désassujettissement*, que también implica la *nuda vida* señala por Agamben y la *desposesión* –"la littèrature ne commence que lorsque naît en nous une troisième personne qui nous dessaisit du pourvoir de dire Je" (1993, p. 13)– deleuziana.

Ejemplo de todo ello es Charlotte Delbo, superviviente de Auschwitz-Birkenau cuya escritura surge, justamente, como un largo proceso de creación que no coincide –ni se identifica– con lugar alguno; tampoco se reconoce en ninguna forma literaria concreta. Así la narrativa de

Auschwitz et après (1970) que, respecto de las fórmulas y estructuras, es despojada o emancipada de la propia literatura, sin embargo se asume desde una *confabulación* sobre los hechos ocurridos en una evidente *indeterminación* de lo que se cuenta –no necesariamente como universalización de la historia que se quiere representar, pero sí como desafección del sufrimiento que se expone: un *testimonio*–. Ya en las palabras que abre la obra, la escritura se abre su propia incertidumbre: "*Aujourd'hui, je ne sui spas sûre que/ce que j'ai écrit soit vrai./Je suis sûre que c'est véridique*" (2018, p. 12). La aproximación del relato de Delbo a la verdad hace de ésta el misterio infranqueable que dispone a la escritora en una especie de suspensión ontológica y en la que su narración resulta inestable, reiterativa (¿poética?), rizomática e informe: "Il y a des gens qui arrivent et il y a des gens qui partent" (p. 13). Deviene así la narrativa en una especie de versos y anotaciones sueltas en el escape de cualquier escritura reconocible (poemas, diario de notas), para se así una escritura posible y donde la nuda vida se muestre ya como lo irreconocible, lo *inhumano*:

> Ma mère
> c'était des mains un visage
> Ils ont mis nos mères nues devant nous
> Ici les mères ne sont plus mères à leurs enfants.
>
> Tous étaient marqués au bras d'un numéro
> indélébile
> Tous devaient mourir nus
> Le tatouage identifiait les morts et les mortes.
>
> (Delbo, 2018, pp. 28-29)

4. CONCLUSIONES

La escritura surgida de los campos de concentración contraviene poéticamente en tanto que potencia o posibilidad para un relato diferente. Así, trascendiendo las propias condiciones históricas o las dificultades

para el desarrollo de una normalidad cultural, esta escritura desborda, justamente, lo literario y su más inmediata relación con lo biográfico, pero también con lo político cuando se conforma en ella una *extraña forma de vida* como representación del sufrimiento extremo –y ambiguo– producido por el poder (biopolítica). En el caso de Charlotte Delbo dicho desmantelamiento supone una reflexión sobre la literatura misma que aquí, surgiendo dentro de un espacio indeterminado (entre la política y el derecho), no relata ni significa vidas, sino que se escribe como potencia –que no derecho– de unos cuerpos mal sujetos a la suspensión de la vida. Es aquí cuando la literatura se hace ética.

5. REFERENCIAS

Adorno, Th. W. (2006). Minima Moralia. Reflexiones desde la vida dañada (Obra Completa, 4). Akal

Agamben, G. (2019). Homo sacer. *El poder soberano y la nuda vida*. Pre-Textos

Agamben, G. (2010). Estado de excepción. *Homo sacer II, 1*. Pre-Textos

Benjamin, W. (1980). Über den Begriff der Geschichte. En *Gesammelte Schriften*, Band I, 2 (pp. 691-704). Suhrkamp

Delbo, C. (2018). Auschwitz et après I. Aucun de nous ne reviendra. Minuit

Deleuze, G. (2003). L'immanence: une vie... En *Deux régimes de fous. Textes et entretiens* (pp. 359-363). Minuit

Deleuze, G. (1993). Critique et clinique. Minuit

Horkheimer, M., Adorno, Th. W. (2001). Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Fischer

Revel , J. (2004). La naissance littéraire de la biopolitique. En Philippe Artières (ed.) *Michel Foucault, la littérature et lesarts*, *Actes du colloque de Cerisy-la-Salle*, juin 2001 (pp. 47-70). Kimé

Weil, S. (2014). La condición obrera. Trotta

Zamora, J. A. (2018). "Toda cosificación es un olvido" (Th. W. Adorno): experiencia, técnica y memoria. En Mateu Cabot, L. Lastória y A. Zuin (Eds.), *Tecnología, violencia, memoria: diagnósticos críticos de la cultura contemporánea* (pp. 173-188). Anthropos

APUNTES PARA UNA MEJORA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA EN LA ERA DIGITAL

MIGUEL PALOMO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de innovación educativa, la imagen que poseemos de la aplicación de tal término en el aula nos lleva a pensar directamente en la utilización de herramientas tecnológicas en el ámbito educativo, de modo que puedan presentarse *nuevos* métodos innovadores a la hora de llevar a cabo el proceso educativo en cualquiera de sus etapas. Este tipo de pensamiento sería correcto si hablamos de innovación cuantitativa, pero, sin embargo, el uso de la tecnología en el aula no puede ofrecer por sí mismo una innovación cualitativa, que es la que nos puede permitir poner en práctica una innovación necesaria e interesante para los discentes.

Si hablamos de innovación en el ámbito de la filosofía, una disciplina tan antigua como el mismo ser humano, y que en su estado actual no necesita la utilización de grandes herramientas tecnológicas para ponerla en práctica (quizá, solamente la herramienta más compleja que existe, nuestro cerebro), entonces la innovación educativa en sus aspectos tecnológicos habitualmente se reduce a la utilización de máquinas computadoras de diverso tipo (ordenadores portátiles, tabletas, pizarras electrónicas o proyectores digitales, entre otros). A pesar de la importancia de que tanto profesorado como alumnado se encuentren tecnológicamente en su contexto adecuado (pues no podríamos imaginar hoy en día un profesor sin cuenta de correo electrónico, o un alumno que presente su documentación para entrar en un grado universitario escrita a mano), debemos centrarnos en las peculiaridades de cada disciplina, de modo que podamos investigar adecuadamente

de qué modo se podría innovar en cada una, ya que difieren enormemente, por ejemplo, la innovación en ciencias biológicas o en educación física; en matemáticas o en literatura comparada.

En el caso de la filosofía, esta disciplina posee características que facilitan enormemente su puesta en práctica. La primera es que su puesta en práctica es inherente a la naturaleza misma del ser humano, lo que quiere decir que todas las personas son capaces de filosofar por su cuenta, sin si quiera la dirección de un profesor o profesora. La segunda es que no se requieren herramientas especiales para ponerla en práctica, como sí sería el caso de ciencias físicas o matemáticas, donde, especialmente en el ámbito universitario, se requieren herramientas digitales para facilitar la investigación y posterior enseñanza en el aula. Por tanto, se puede comprobar que la filosofía es mucho más sencilla de poner en práctica que otras disciplinas.

Sin embargo, la virtud de la filosofía es a su vez su mayor problema: la sencillez mediante la cual la filosofía puede ser impartida ha devenido en un estancamiento en cuanto a la metodología, de lo cual puede hablar cualquier docente en el ámbito universitario hispano, especialmente en el español, donde hemos desarrollado nuestra carrera docente. La metodología de clase magistral supera ampliamente cualquier otro método que pueda imaginarse (Rodríguez Sánchez, 2011, p. 86), tanto en el ámbito universitario como de educación secundaria. Pero ello no se debe exclusivamente a las características de la disciplina ni a lo que se podría presuponer como una falta de imaginación por parte de los docentes: la alta carga burocrática que sufren los docentes de todos los niveles impide que el profesorado pueda llevar a cabo su tarea adecuadamente (Cáceres-Lorenzo y Salas-Pascual, 2012, pp. 199 y ss.). La innovación en filosofía, por tanto, no debe dejar de lado esta realidad presente en cada una de las aulas en las que se imparte filosofía, pues de otro modo estaríamos dejando de lado la que es, probablemente, la variable más importante para la puesta en práctica de la filosofía en los institutos y universidades hispanas.

Por todo ello, la innovación en filosofía no debe centrarse exclusivamente en las herramientas tecnológicas disponibles; debe ser sencilla de poner en práctica; y, por último, pero no menos importante, debe

conseguir que los discentes adquieran las competencias requeridas por los planes de estudio. ¿De qué modo podemos alcanzar esta difícil meta?

En nuestra opinión, la historia de la filosofía como disciplina (es decir, la historia de las ideas, sistemas de pensamiento y de los contextos que facilitan su aparición) nos puede ofrecer una forma distinta de innovación que no se centre solamente en aspectos cualitativos y que nos permita alcanzar nuestros objetivos. Hay un dicho bíblico que señala que "no hay nada nuevo bajo el Sol", y creo que es una expresión que alcanza su máximo exponente en la historia de la filosofía, pues en ella encontramos todo lo necesario para lo que denominados *innovación*. Solamente hay que leer a Platón para comprobar que su metodología de enseñanza y la de su maestro se basaban en el diálogo, en el paseo con el alumnado, y en el estudio durante años de diferentes problemas filosóficos. Es evidente que traer al siglo XXI la práctica socrática o platónica de enseñanza sería poco menos que una quimera, debido a miles de factores imposibles de cuantificar aquí, pero entre los que destacan los legales y sociales propios de nuestro tiempo. Sin embargo, la historia de la filosofía nos muestra que hay formas de hacer una enseñanza metodológicamente diferente, pero con contenidos similares.

Basándonos en esta idea, defendemos que la historia de la filosofía puede suponer una innovación educativa en filosofía a la que, habitualmente, no se le ha dado la importancia necesaria. Es en la historia de la filosofía donde encontramos casos que, una vez adaptados a los problemas de nuestro tiempo, pueden ofrecernos una nueva perspectiva a la hora de solucionar diferentes problemas, mientras que, a su vez, consigamos que el alumnado adquiera competencias de conocimiento filosófico, lo que puede traducirse en una interesante innovación educativa.

2. INNOVACIÓN EN HISTORIA DE LA FILOSOFÍA

Ahora bien, si hablamos de historia de la filosofía como innovación educativa, cabría preguntarse, ¿acaso no es la transmisión de la histo-

ria de la filosofía la forma en la que habitualmente se imparte la materia en institutos y universidades? ¿De qué modo concreto la utilización de la historia de la filosofía nos puede ofrecer una innovación educativa relevante para el alumnado? A estas preguntas habría que responder que la historia de la filosofía debe expresar diferentes realidades históricas que tuvieron lugar en el contexto del pensamiento de diferentes filósofos, científicos y pensadores, no presentando métodos sistemáticos de una serie de filósofos, uno tras otro, sino casos concretos ante problemáticas concretas que pueden ayudarnos a dilucidar soluciones a problemas actuales.

De este modo, para presentar los ejemplos que utilizamos en este trabajo para llevar a cabo esta innovación utilizando la historia de la filosofía proponemos la puesta en práctica del método de casos. Esta metodología busca la participación activa del alumnado partiendo de diferentes proyectos que deben desarrollar para que puedan enfrentarse e intentar solucionar problemas reales (Wassermann, 1999). Ya en la definición de la metodología por casos encontramos dos aspectos prácticamente borrados de los currículos en filosofía en la gran mayoría de institutos y universidades españolas: la participación activa del alumnado, siendo, lo habitual, las clases magistrales en las que el alumnado simplemente recibe información para posteriormente volcarla en el examen; y la finalidad de que puedan enfrentarse a problemas actuales de nuestro tiempo, siendo lo normal en estos casos que la filosofía esté exclusivamente referida al pasado, en etapas como la Edad Media, Modernidad o Ilustración, entre otras.

De este modo, la tarea principal del profesorado sería seleccionar, dentro de la historia de la filosofía, diferentes casos que puedan funcionar como impulsores para tratar algún problema en la sociedad actual. Este caso, junto con el problema a solucionar, sería llevado al alumnado para que, individualmente o por grupos, desarrollen y propongan sus propuestas. De este modo, se conseguiría un doble resultado: la adquisición de conocimientos y competencias filosóficas, al tener que analizar casos históricos de la filosofía, así como el desarrollo de pensamiento crítico y analítico a la hora de trasladar la situación

de otro tiempo a nuestro contexto con la finalidad de proponer soluciones a problemas actuales.

Con la idea de proponer diferentes ejemplos prácticos, en las siguientes secciones presentamos una serie de casos pertenecientes a la historia de la filosofía, de los cuales la mayoría no pertenecen al currículo habitual de la enseñanza de la filosofía tanto universitaria como de educación secundaria, que pueden llevarnos a desarrollar e intentar proponer soluciones para problemas de nuestro tiempo.

2.1. Leibniz y su visión de China como ejemplo de tolerancia

El pensador G.W. Leibniz fue ampliamente conocido como filósofo y científico, aunque su obra nos muestra una faceta multidisciplinar raramente emulada en la historia, habiendo aportado pensamiento original en disciplinas tan dispares como metafísica, teología, biblioteconomía, derecho, matemáticas o ingeniería. Su pensamiento, nadando entre las ciencias empíricas y el pensamiento especulativo, supone un paso importante en lo que respecta a avances en cuanto a otorgar derechos humanos a civilizaciones extranjeras. A pesar de que en la época en la que vivió (1646-1716) no podría hablarse todavía de derechos humanos, siendo esta noción mucho más tardía, lo cierto es que, sin percatarse, acabó abriendo paso para que fuese una realidad en la Europa de principios del siglo XVIII.

El pensamiento leibniziano está directamente relacionado con la teología, tal y como muestran sus obras más importantes, como la *Teodicea* (Leibniz, 2017, vol.10), la *Monadología* (Leibniz, 2017, vol.2, pp. 327-342) o los *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano* (Leibniz, 1992). Es, sin embargo, en el resto de su conjunto de textos (artículos no publicados, borradores y correspondencias con intelectuales de todo tipo) donde se refleja no solamente el interés de Leibniz en los aspectos teológicos del pensamiento, sino la magnitud que esta interacción entre teología y metafísica posee en su sistema filosófico.

Aunque su interés en la civilización china proviene de lejos, concretamente de su interés en la creación de un lenguaje universal, pues la escritura china podría suponer el mejor acercamiento a una lengua

universal de este tipo, no es hasta la última etapa de su vida cuando se preocupa por los aspectos teológicos en China, publicando el *Discurso sobre la teología natural de los chinos* (Leibniz, 2007) precisamente en 1716, el mismo año de su fallecimiento.

A través de la correspondencia que mantuvo con Bouvet, misionero jesuita en China, Leibniz toma conciencia de que la importancia del pensamiento chino va mucho más allá del uso de lenguaje, que fue el primer interés del filósofo alemán. En estas cartas Leibniz comparte con Bouvet el sistema binario que ha creado, el cual posee un alto interés teológico, pues piensa Leibniz que mediante los números 0 y 1 se puede representar la creación del mismo modo que el mundo y las criaturas provienen de esa conjunción de Dios y la nada. Cuando Bouvet le hace llegar a Leibniz noticias de que el I-Ching (o libro de las mutaciones), un importante tratado chino sobre diferentes aspectos filosóficos y cosmogónicos de su cultura, contiene un sistema de numeración similar al código binario según el cual una línea representaría el 1 y una línea rota representaría el 0, Leibniz parecía recibir confirmación de la veracidad de su pensamiento.

El hecho de que Leibniz hubiese creado el código binario creyendo firmemente que expresaba verdades sobre el mundo, como si se estuviese desvelando el tejido de la realidad creada por Dios, y encontrase un sistema ya escrito en la antigüedad en una cultura tan distante física y culturalmente de la Europa del siglo XVIII, como es la cultura china, no podría ser otra cosa que una confirmación de que el código binario debía ser verdadero. Además, tal y como señala la investigadora Maria Rosa Antognazza, el hecho de que el número 7 (un número sagrado en las escrituras bíblicas) se representase con los números 111 en el código binario, no podía ser otra cosa que una representación de la trinidad cristiana, representando cada número a una de las personas de Dios: hijo, padre y espíritu santo (Antognazza, 2009, pp. 435-436). De nuevo, una confirmación de la veracidad del código binario.

Sin embargo, esta veracidad en el código binario implica algo mucho más importante. ¿Cómo es posible que una nación bárbara, entendida como salvaje, que no practicaba el cristianismo (la única religión ver-

dadera para los europeos), y que no conocía la filosofía occidental, hubiese llegado a verdades teológicas tan profundas, y además tantos años atrás?

Es en este punto cuando Leibniz comienza a formular ciertas ideas sobre la naturaleza del ser humano de calado, por tanto, antropológico, que podrían haber determinado la forma en la que ver al extranjero, al bárbaro, al salvaje: puesto que estas personas han alcanzado la verdad, deben haber alcanzado la *prisca theologia* o la *philosophia perennis*. Pero, ¿de qué modo un pueblo tenido como bárbaro, o salvaje, podría alcanzar tales verdades? Leibniz especula que esta información la reciben, primeramente, a través de la teología judía, la cual en la antigüedad, debido a la naturaleza nómada del pueblo judío, recala en oriente cientos de años atrás (Rensoli, 2002, p. 292); y, por otro lado, debido a la posibilidad de la existencia de una vía extraordinaria de salvación, es decir, una posibilidad de salvación puesta en el corazón de cada ser humano por el mismo Dios creador, según el relato de la carta a los Romanos escrita por Pablo de Tarso (epístola a los Romanos 1:20). Esto, indudablemente, otorga la etiqueta de "seres humanos" al mismo nivel ontológico del pueblo chino con respecto a los europeos, pues de otra manera no podrían haber sido marcados por Dios en su creación. Y lo que es más importante, esta etiqueta podría extenderse a otros pueblos entendidos como bárbaros o salvajes.

Por tanto, de igual manera, aunque las verdades de la teología revelada no hubiesen llegado hasta el pensamiento oriental, estas personas ya habrían alcanzado la verdad de un modo alternativo a la evangelización (es decir, la vía ordinaria de salvación), por tanto, no habría que evangelizarlos como tal, puesto que en su interior ya poseen el acceso a esas verdades. Esto conlleva grandes implicaciones filosóficas, teológicas y antropológicas, siento la más importante que la salvación puede darse de un modo alternativo a una evangelización directa.

En definitiva, si estas personas han recibido luz divina, entonces son seres humanos al mismo nivel ontológico que los seres humanos. Esta es una idea que está años luz del pensamiento de la época, cuando la

evangelización de los pueblos salvajes era una necesidad clara para las categorías de pensamiento europeas.

El ejemplo de Leibniz puede servir para multitud de problemas en nuestra época, cuando el racismo, la xenofobia o la aporofobia[65] están a la orden del día. ¿Reconocemos a nuestros semejantes como seres humanos, no solamente al mismo nivel ontológicamente hablando, sino también en cuanto a lo moral y a los derechos que poseen, ya sea que se hallen en sus lugares de origen o en tierras extranjeras?

2.2. Oliva Sabuco de Nantes y el caso de las autoras científicas en España

Una idea expandida durante siglos en la Europa occidental es que una mujer no podía ser capaz de escribir un texto de importancia filosófica o científica debido a su género. ¿Cómo evitar este indeseable pensamiento? ¿De qué modo podemos ayudar a que las mujeres tengan las mismas posibilidades que los hombres a la hora de expresar su filosofía o sistema de pensamiento? ¿Cómo asegurar que no se pierda el pensamiento de las mujeres, en un contexto en el que el gran porcentaje de académicos en las universidades son hombres? ¿De qué modo podemos evitar que se manipule el pensamiento del pasado, de modo que no se categorice según ideas machistas o simplemente erróneas, sino que se haga justicia a los hechos que tuvieron lugar y al pensamiento de estas personas?

Para aclarar estas cuestiones, creemos que uno de los casos más significativos en la historia del pensamiento hispano es el de Oliva Sabuco de Nantes. Nacida el 2 de diciembre de 1562 en Alcaraz (provincia de Albacete, España), fue una de las pocas españolas mujeres que escribieron un texto filosófico (aunque en este caso concreto, también de relevancia para la medicina) que tuvo una importancia innegable para su época y su contexto: la *Nueva filosofía de la naturaleza del hombre* (Sabuco de Nantes, 1981), escrito en 1587.

[65] Término acuñado por Adela Cortina en Cortina, 2017, con el que hace referencia al rechazo a las personas pobres.

Es evidente que, en el siglo XVI, para dedicarse al cultivo de las artes se debía pertenecer a los estratos altos de la sociedad, especialmente si hablamos de mujeres, a las que ni si quiera su sabiduría ni la pertenencia a estos estratos garantizaba un mínimo de atención por el resto de la sociedad intelectual. En este sentido, Oliva pertenecía a una familia posicionada en ese lugar privilegiado de la sociedad, siendo su padre el bachiller Miguel Sabuco Álvarez, de quien se desconoce la profesión pero a quien habitualmente se le atribuye la práctica boticaria o medicinal (Saiz y Saiz, 1996. P. 99). Gracias a facilidades sociales y económicas, Oliva pudo estudiar (casi con total seguridad mediante educación no reglada, ya que no existen registros de que cursase estudios de nivel universitario) y dedicarse a la escritura de esta obra. Sin embargo, en el testamento de su padre, éste confesaba que él fue el auténtico autor de la *Nueva filosofía*. ¿Qué podemos deducir de ello? ¿Estamos ante un caso de suplantación de identidad por parte de Oliva? ¿Qué sentido podemos sacar de este hecho?

Para explicar lo ocurrido, existen varias teorías que se centran en las posibilidades de que Oliva fuese la autora de la *Nueva Filosofía* o de que fuese su padre el verdadero autor. Siguiendo la estela de la primera posibilidad, durante siglos algunos investigadores se han dedicado a señalar que es imposible que Oliva escribiera la obra por diferentes motivos. El primero se debe a la creencia de que una mujer de esa edad no podría haber tenido la formación suficiente para escribir una obra de tal calado, pues Oliva contaba con tan sólo veinticinco años cuando ésta fue publicada. El segundo, una argumentación simple pero no por ello difícil de encontrar, es que no pudo ser la autora por mera misoginia: una mujer no podría haber escrito una obra de tal calado (Francés Causapé, 1987; Rodríguez de la Torre, 1987). El tercero no hace referencia a su edad ni a su condición de mujer, sino que se centra en el testimonio paterno: el testamento de Miguel Sabuco le delata como verdadero autor (Valero de la Rosa, 2018), lo que demostraría que efectivamente Oliva no podría haber sido, de ningún modo, la autora de la obra.

Sin embargo, hay otros investigadores que, a lo largo de la historia, defienden teorías que señalarían que Oliva sí fue la verdadera autora

(Otero Torres, 1998; Petrel Marín, 2017). Ante esta posición, hay varias posibilidades: la primera es que el padre de Oliva estaba intentando quedarse con los beneficios económicos e intelectuales de una obra que habría demostrado ser de interés e influencia en el contexto académico del momento. En una sociedad altamente misógina como aquella, no sería difícil de aceptar por parte de la comunidad intelectual que él era el autor verdadero. La segunda opción es, quizá, la más plausible y la que más sentido cobra, siguiendo el sentido común, a la luz de las circunstancias: el padre de Oliva podría estar intentando que la inquisición no se cebase con Oliva por haber escrito la obra. Si bien la *Nueva Filosofía* había pasado la primera censura que todo texto debía superar para así poder ser publicado, en ocasiones diferentes ideas podían ser censuradas tras su publicación de un modo retroactivo. De ocurrir en el futuro, el testamento sería prueba de que la inquisición debía buscar a Miguel Sabuco en lugar de a su hija Oliva. Sería, por tanto, una forma de salvaguardar la integridad física e intelectual de su hija.

Hoy, casi quinientos años después de la publicación de la *Nueva Filosofía*, carecemos de las herramientas necesarias para demostrar la autoridad de Oliva Sabuco o de su padre. Entre otras cosas, se han perdido otros textos escritos por Miguel Sabuco, los cuales habrían facilitado enormemente la tarea de definir el verdadero autor de la obra mediante diferentes comparaciones filológicas y estilísticas. Por tanto, a no ser que en el futuro se encuentren textos hoy perdidos cuya autoría pertenezca a alguno de los dos, seguiremos sin poder dar una respuesta plausible.

Cabe señalar, por último, que la relevancia de este caso no está en descubrir quién fue realmente el autor o autora del texto, sino comprobar que la misoginia ha sido un factor esencial para comprobar por qué hoy apenas tenemos textos filosóficos escritos por mujeres hispanas en la modernidad. Se trata de un factor tan importante que, incluso en el improbable caso de que se descubriesen nuevos textos de Oliva Sabuco, inevitablemente se afirmaría que el autor real es su padre Miguel. Por ello, ¿de qué modo podemos asegurar, en nuestro contex-

to actual, que las posibilidades de conservación del pensamiento de las pensadoras de hoy sea real y efectivo?

2.3. Leibniz y el plagio del cálculo infinitesimal

En 1699 el científico Nicolás Fatio de Duillier publica un incendiario texto en el que acusa a G. W. Leibniz de haber plagiado el cálculo infinitesimal o cálculo de fluxiones de Newton (Fatio de Duillier, 1699). Este cálculo se ha convertido en un método esencial para las matemáticas y, por tanto, en la base de otras importantes disciplinas en la sociedad de hoy, como es la ingeniería o la aeronáutica.

Pero esto, aunque parezca una reacción científica, es decir, una idea que podría provenir del análisis de ambos métodos (el de Leibniz y el de Newton), si nos acercamos con cuidado a los textos, comprobamos que no es fruto de un análisis objetivo, sino más bien de un deseo de venganza por parte de Fatio de Duillier hacia Leibniz.

Todo comienza años atrás en la correspondencia con Christiaan Huygens. En un intercambio sobre métodos matemáticos, sobre el que no nos detendremos aquí pero que hemos podido investigar en otro lugar[66], Huygens anima a que Leibniz y Fatio de Duillier compartan entre ellos sus métodos inversos sobre tangentes, de modo que ambos puedan beneficiarse de los avances que han conseguido, ya que, además, ambos poseían distintos problemas para resolver ciertas cuestiones matemáticas a la hora de aplicar sus métodos y alcanzar los resultados deseados (Leibniz, 1923 y ss., III 5, p. 60). Huygens, por tanto, como antiguo maestro de Leibniz y como maestro en ese momento de Fatio, propone ser él mismo el intermediario, quien recibiría los métodos de ambos y los enviaría al otro una vez recibidos los dos, con el objeto de guardar la privacidad y asegurar que ambos cumplían con el trato acordado. Debemos recordar que la creación de métodos científicos era algo guardado celosamente en la época, pues de éstos se podía conseguir la gloria académica, además de que la invención de un método de este tipo podía haber acarreado muchos años de estudio. Por

---

[66] Se realizó una primera aproximación al problema de Fatio y Leibniz con respecto a la controversia del cálculo en Palomo, 2017.

lo tanto, el celo con el que los matemáticos de la época guardaban sus invenciones resulta esencial para comprender el desarrollo de los acontecimientos.

El trato que Huygens propone es malinterpretado por Leibniz: Huygens pide a ambos el método por completo, y Leibniz creyó que se le pedía solamente parte de él (la parte que Leibniz pensaba que podía ser útil para Fatio), por lo que no envía la totalidad de su método. Huygens avisa a ambas partes de lo ocurrido, momento en el que encontramos una conversación de Huygens paralela en cartas a Leiniz y en cartas a Fatio. En la conversación con Leibniz, Huygens le acusa de no haber cumplido el trato (Leibniz, 1923 y ss., III 5, p. 233). Ambos conversan en carta y llegan a la conclusión de que ha sido un malentendido, anulando la posibilidad de que el intercambio de métodos finalmente llegue a tener lugar. En conversación con Fatio, sin embargo, la discusión se complica. Huygens avisa a su alumno de que Leibniz no ha cumplido su parte del trato y ello hace a Fatio pensar que el motivo de que esto haya ocurrido así se debe a que Leibniz quiere aprovecharse de sus avances en matemáticas (Huygens, 1888-1950, vol. 10, p. 214).

Como reacción a esta situación, y a la creencia de que Leibniz quería sacar toda la información posible del método de Fatio para aprovecharse de él, Fatio reacciona acusando a Leibniz de plagio al cálculo de Newton en carta a Huygens en dos ocasiones distintas (Huygens, 1888-1950, vol. 10, pp. 213 y ss.), acusación que ya los ingleses defendían privadamente (cercanos en ese momento a Fatio), pero a la que Huygens no reacciona como él espera, pues conoce el desarrollo verdadero del cálculo leibniziano.

Al no recibir Fatio la reacción esperada por parte de Huygens, pasan varios años de silencio respecto a este asunto, pues Fatio no vuelve a realizar ninguna acusación pública ni privada tras calmarse el fuego de la polémica. Sin embargo, años después, ante una nueva incidencia en la que Leibniz no nombra a Fatio como unos de los científicos que son o hubieran sido capaces de resolver un problema matemático propuesto en la revista académica Acta Eroditorum (Leibniz, 1697), Fatio vuelve a retomar la acusación, esta vez públicamente y con el apoyo

de la *Royal Society*, en un texto escrito en el que, además, pretende demostrar que él está a la altura de los científicos que Leibniz piensa capaces de resolver dicho problema y salvar, por tanto, su posición pública de científico.

Una vez Fatio retoma la acusación de plagio por parte de Leibniz al cálculo infinitesimal, ésta se hace pública en la llamada "república de las letras", con el consiguiente perjuicio a la figura pública de Leibniz, la cual nunca será tomada igual en el ámbito científico y diplomático.

Vemos, por tanto, que la acusación por parte de Fatio no es fruto de un pensamiento analítico y objetivo, sino más bien de una reacción vehemente y académicamente violenta, que aparece primero como defensa a la creencia de que Leibniz quiere sacar provecho de sus avances, como piensa que hizo anteriormente con los avances de Newton; y, segundo, como reacción a la deslegitimación de su figura públicamente (como científico no a la altura de sus coetáneos).

Ante este caso, tan importante para la historia de la ciencia, cabría preguntarse: ¿es posible alcanzar el pensamiento objetivo, científicamente correcto, cuando éste es fruto de los seres humanos, dominados por nuestras pasiones?

2.4. Nietzsche y la incomprensión de los filólogos

Aunque para muchos vivimos en la era de la información, no podemos dar por sentado que todo el conocimiento relevante en nuestros días vaya a ser conservado para futuras generaciones. El motivo es el siguiente: si bien puede ser conservado fácilmente aquel conocimiento que es reconocido hoy como relevante, ¿qué ocurre con el conocimiento que hoy no se considera importante? ¿Cómo evitar que no se pierda el conocimiento en una sociedad, como la nuestra, en la que la transmisión de información navega a velocidades extremas?

En la historia de la filosofía conocemos casos de personas cuyo pensamiento no es reconocido por sus coetáneos. Esto suele ocurrir cuando hay pensadores que presentan ideas tan diferentes o tan radicalmente opuestas al pensamiento establecido que la mayoría de sus coe-

táneos no lo comprenden. Ese es el caso, por ejemplo, del pensamiento de Friedrich Nietzsche.

Desde sus inicios en el mundo intelectual, Nietzsche siempre fue una figura diferente. Esto pudieron comprobarlo sus compañeros filólogos cuando publica en 1872 *El nacimiento de la tragedia* (Nietzsche, 2004) con el objeto de justificar la cátedra que había ganado en la universidad de Basilea cuando contaba con tan sólo 25 años. Este texto, lleno de referencias filosóficas e influenciado por la música y estética de Wagner y por el pensamiento de Schopenhauer, resulta difícil de comprender para el resto de filólogos en Basilea, quienes no conciben cómo una obra de este tipo puede ser entendida como un trabajo relevante para el campo de la filología (ver el volumen Santiago Gervós, 1994). Para muestra de ello no hay más que comprobar las reacciones públicas a esta obra, como por ejemplo el tratado *Zukunftsphilologie* (que se podría traducir como *Filología del futuro*, Santiago Gervós, 1994, pp. 65-97), escrito por Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff, en el que critica duramente la obra de Nietzsche.

Hoy, sin embargo, la filosofía de Nietzsche es reconocida por todos los profesionales tanto del pensamiento como de la filología misma, a pesar de que ciertamente su obra encuentra mayor interés en la filosofía que en la filología. Gracias a que algunas voces, como la de Wagner, defendieron las ideas presentes en *El nacimiento de la tragedia*, sus obras han seguido vigentes hasta el día de hoy.

Con el tiempo Nietzsche se convirtió en uno de los pensadores más importantes de la historia, y afortunadamente, hoy tenemos a disposición no solamente sus obras, sino un aparato teórico y crítico que permite que su pensamiento sea justamente valorado. Pero, ¿qué habría ocurrido si algunas personas cercanas a Nietzsche no hubiesen levantado la voz para defenderle? Tendríamos el ejemplo de un pensador maldito que, en el peor de los casos, habría sido olvidado en la historia.

Cabría preguntarnos, por tanto, cuántos autores y autoras han podido existir en la historia de la filosofía que no han recibido una valoración justa por sus coetáneos. En nuestra época tenemos más herramientas

que nunca para conservar el pensamiento desarrollado por personas tanto profesionales como principiantes. ¿Hay algún modo en que podamos mejorar la recepción del pensamiento actual? ¿De qué modo podríamos, al menos, conservar el pensamiento de nuestros días, incluso el que no es valorado, de modo que en el futuro pueda comprobarse si existen casos de pensadores o pensadoras olvidadas pero que pudiese merecer la pena rescatar?

3. CONCLUSIONES

La historia de la filosofía es una disciplina que puede ser objeto de innovación educativa en la enseñanza de la filosofía siempre que este proceso se realice adecuadamente. En este trabajo proponemos la aplicación de los métodos de casos a la enseñanza de la filosofía, concretamente en casos pertenecientes a la historia de la filosofía, de modo que mediante éstos puedan conseguirse no solamente la consecución de conocimientos filosóficos por parte de los discentes, sino también que sean capaces de comprender problemas filosóficos o que se derivan de la filosofía o del pensamiento científico, que tuvieron lugar en otras épocas pero que son extrapolables a nuestros días o que mediante su contextualización nos permiten presentar soluciones a problemas actuales.

Hemos propuesto cuatro casos distintos, pertenecientes a épocas distintas, que pueden resultar útiles para poner en práctica estas ideas. Hemos seleccionado el caso de la visión de Leibniz de la cultura china para señalar la superación de la xenofobia; el caso de Oliva Sabuco de Nantes para incidir en la necesidad de que se valore el pensamiento de mujeres hispanas en la filosofía; el caso de la acusación de plagio por parte de Leibniz al cálculo de Newton; y, por último, el problema de la recepción del pensamiento de Nietzsche para sus contemporáneos.

Mediante estos ejemplos pretendemos sacar a relucir las posibilidades de la historia de la filosofía como innovación educativa, y buscamos, asimismo, fomentar que el profesorado presente otros casos de la historia del pensamiento filosófico y científico que pueden permitir a los

discentes alcanzar competencias filosóficas en nuestro contexto actual.

4. AGRADECIMIENTOS Y APOYOS

Trabajo adscrito al proyecto "El desván de la razón: cultivo de las pasiones, identidades éticas y sociedades digitales" (PAIDESOC), ref. FFI2017-82535-P.

5. REFERENCIAS

Antognazza, M.R. (2009). Leibniz: An Intellectual Biography. Cambridge: Cambridge University Press.

Cáceres-Lorenzo, T. y Salas-Pascual, M. (2012). Valoración del profesorado sobre las competencias genéricas: su efecto en la docencia. Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 3(2), 195-210.

Cortina, A. (2017). Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia. Barcelona: Paidós.

F. de Duillier, N. (1699). Lineae brevissimi descensus investigatio geometrica duplex. Londres: Typis R. Everingham.

Francés Causapé, M.C. (1987). Miguel Sabuco Álvarez y la farmacia. Al-Basit, revista de estudios albacetenses, 22, 105-110.

Huygens, Ch. (1888-1950). Oeuvres Complètes Oeuvres complètes de Christiaan Huygens. La Haya: Martinus Nijhoff.

Leibniz, G.W. (1697). Communicatio suae pariter durarum que alienarum ad edendumfibi primun a Dn. Jo. Bernoullio. Acta Eruditorum, mayo 1697: 203-204.

Leibniz, G.W. (1923 y ss.). Sämtliche Schriften und Briefe. Berlín: Darmstadt.

Leibniz, G.W. (1992). Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano. Madrid: Alianza.

Leibniz, G.W. (2007). Discurso sobre la teología natural de los chinos. Buenos Aires: Prometeo.

Leibniz, G.W. (2007 y ss). Obras filosóficas y científicas, 20 vols. Granada: Comares.

Nietzsche, F. (2004). El nacimiento de la tragedia. Santa Fe: El Cid Editor.

Otero Torres, D. (1998). ’Una humilde sierva osa hablar’ o la ley del padre: dislocaciones entre texto femenino y autoría masculina en ‘la carta introductoria al Rey nuestro señor’ de Oliva Sabuco de Nantes. Taller de Letras, Revista de Literatura del Instituto de Letras, 26, 9-29.

Palomo, M. (2017). Breve comentario sobre el papel del método inverso de tangentes en la controversia sobre el cálculo infinitesimal. Naturaleza y Libertad, 8, 193-214.

Petrel Marín, A. (2017). Nuevas revelaciones sobre Oliva Sabuco y su familia. Literatura, historia y documentación. Barcarola, revista de creación literaria, 87, 119-138.

Rensoli, L. (2002). El problema antropológico en la concepción filosófica de G.W. Leibniz. Valencia: Editorial de la UPV.

Rodríguez de la Torre, F. (1987). El autor y la autoría en la obra de Sabuco. Al-Basit, revista de estudios albacetenses, 22, 191-213.

Rodríguez Sánchez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES, de la clase magistral al portafolio. Tendencias Pedagógicas 17, 83-103.

Sabuco de Nantes, O. (1981). Nueva filosofía del hombre y otros escritos. Madrid: Editora Nacional.

Saiz, M. y Saiz D. (1996). Personajes para una historia de la psicología en España. Madrid: Pirámide.

Santiago Gervós, L. (1994). Nietzsche y la polémica sobre el nacimiento de la tragedia. Málaga: Hybris.

Valero de la Rosa, E. (2018). Testamento y última voluntad de Doña Oliva Sabuco. Albacete: Instituto de Estudios Albacetenses.

Wassermann, S. (1999). El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

FILOSOFÍA PARA NIÑOS, LENGUAJE Y COMUNICACIÓN. EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL PROCESO DIALÓGICO

SARA MARISCAL VEGA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

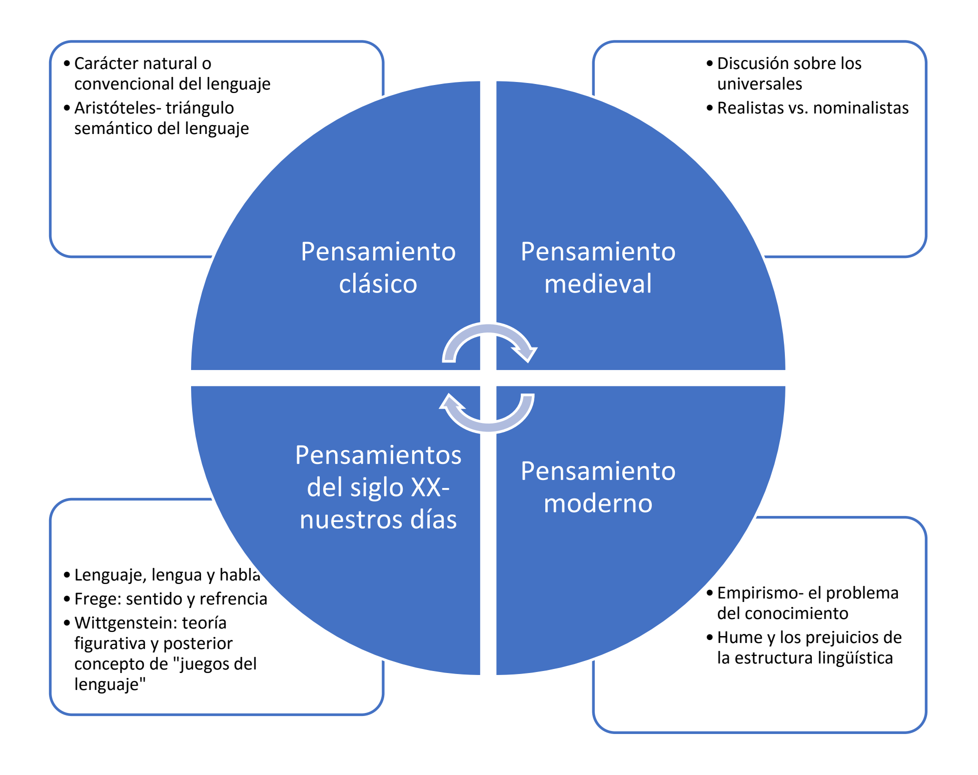
La educación se enfrenta en la actualidad al mayor reto de los últimos tiempos: compaginar una realidad hipertecnológica con los métodos tradicionales de enseñanza. En este contexto, no sólo ha sufrido cambios la forma en que los niños juegan o se relacionan, sino el modo en que se comunican y el propio concepto de comunicación. El diálogo, la mayor herramienta de una democracia sana, se realiza, en gran medida, a través de la red tecnológica. Este entramado de información, accesible en un click, genera una biblioteca inabarcable donde el niño navega de un lugar a otro del conocimiento sin tener que invertir demasiado tiempo en el proceso de la búsqueda de información. En cuanto a la asimilación de los contenidos, ésta es inmediata, pues la memoria es externa, es decir, no tiene sentido acumular datos, pues esta red de conocimiento genera la impresión de un respaldo perpetuo donde los datos están siempre accesibles.

1.2. PENSAMIENTO Y LENGUAJE

Antes de adentrarnos en el estudio concreto de la Comunicación y su relación con la Educación, nos parece pertinente realizar un recorrido por los diferentes modos que ha tenido la Filosofía de abordar la cuestión del Lenguaje en general. ¿Qué entendemos por lenguaje? ¿Qué relaciones se han establecido entre lenguaje y pensamiento? ¿Cuál es el objetivo del lenguaje, representar, interpretar o transformar el mundo? ¿Cuáles son los límites de la Comunicación? Esta y otras cuestio-

nes han sido tratadas desde los inicios del pensamiento occidental, comenzando con la preocupación de los sofistas por las formas de comunicación y manteniéndose en nuestros días. Valga para recordar el siguiente esquema que desarrollaremos a continuación:

FIGURA 1. *Lenguaje y pensamiento en la Historia de la Filosofía.*



Fuente: elaboración propia.

Como es sabido, los presocráticos y los sofistas ya discutían sobre si el lenguaje tiene carácter natural o convencional, sobre si las cosas muestran en su nombre una ley natural o dependen de una práctica social. Platón trata el tema en el *Crátilo*, donde defiende, en la línea de su teoría de las Ideas, que, si existe una esencia de las cosas, debe haber entonces un único nombre que las designe. De lo contrario el

sentido del nombre simplemente dependería de la aceptación social. Para Aristóteles[67] las palabras significan directamente un concepto mental e indirectamente la cosa real a la que corresponde dicho concepto. De ahí nace su idea de "triángulo semántico" del lenguaje, mediante el cual definen tres ideas: lenguaje, pensamiento y realidad, o palabra, concepto y cosa.

En este sentido, la relación entre la cosa y su concepto sería natural, mientras que la relación entre el concepto y la palabra sería puramente convencional.

Aristóteles es precisamente uno de los autores más analizados por el pensamiento medieval, donde la discusión por el lenguaje se centró en el problema de los universales. La cuestión se centró en determinar si los entes individuales son más o menos reales que los universales. Y es así como se inaugura la famosa discusión entre realistas y nominalistas. Para unos los universales existen en la mente de Dios antes de que cualquier cosa sea llevada a la existencia, para los otros[68] sólo existen los entes individuales y los universales son, sin embargo, simples abstracciones mentales.

Con la llegada de la modernidad y el auge de la filosofía empirista, la discusión sobre el lenguaje se centrará en el problema del conocimiento. Locke y Hume son los autores centrales del momento, que se preguntarán de un lado por la creación de conceptos a partir de la experiencia y, de otro, por los prejuicios lingüísticos.

Es en el siglo XX cuando se redescubre este interés por el lenguaje y se van aportando ya perspectivas desde otros ámbitos, como es el caso de Saussure y la lingüística. Frege, por su parte, defiende que las proposiciones deben entenderse de dos formas al mismo tiempo, como sentido y como referencia.

---

[67] No hay que olvidar que en referencia a estas cuestiones la postura aristotélica central se recoge en su tratado *Peri hermeneias*, en el cual defiende que es a través del lenguaje como interpretamos el mundo y que el adecuado uso de éste determina que el pensamiento sea más o menos coherente.

[68] Entre ellos el influyente Guillermo de Ockham, cuyo punto de vista sería más correctamente denominado como "conceptualismo".

Todas estas ideas tendrán una fuerte influencia en Wittgenstein y en su obre culmen, el *Tractatus lógico filosófico*. Aquí se realiza una reivindicación de la pureza de los hechos que más tarde, como es sabido, él mismo rechazará, aceptando que el lenguaje lógico es sólo un tipo de lenguaje, pero no el único válido. Es así como surge su teoría de los "juegos del lenguaje" o la reivindicación de los usos del lenguaje, desarrolladas ampliamente en sus escritos *El cuaderno azul* e *Investigaciones filosóficas*.

No obstante, en esta investigación nos basaremos más en los otros modos de abordar la cuestión, que han sido realizados principalmente por la hermenéutica, aunque también haya habido otras formas alternativas como la teoría crítica. Y en este sentido, el abordaje del trabajo se centra en la aportación gadameriana, mediante la cual el autor llama la atención sobre la idea de que "el ser que puede ser entendido es el lenguaje", es decir, que habitamos el mundo lingüísticamente, de ahí que necesitemos buscar constantemente sentido, mostrándonos como un "animal hermenéutico".

2. OBJETIVOS

En este trabajo se pretende realizar una revisión de la aportación de la Filosofía para Niños en su apuesta por el diálogo como herramienta para la consecución de una Sociedad de la Información más crítica y pluralista.

3. DISCUSIÓN

La Filosofía para Niños surge como un programa que defiende el proceso educativo desde el fomento de tres elementos: pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. En este sentido, el lenguaje y la comunicación en general y el diálogo en particular se hacen imprescindibles en el desarrollo de la conversación filosófica de los niños. Teniendo en cuenta, además, el contexto actual, donde la extensión de la información es ilimitada, la Filosofía para Niños puede ser una oportunidad para ayudar a los niños a asumir de forma crítica los contenidos a los que acceden.

3.1. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Educación y comunicación han estado íntimamente ligadas desde los comienzos del proceso de humanización. Educar es comunicar, y comunicamos a través de múltiples mecanismos y herramientas, la comunicación posee un carácter cultural y simbólico que la vincula directamente con el momento en el que se utiliza. En ese sentido, la comunicación tiene un papel esencial en la sociedad de la Información, más aún en la consecución de una sociedad realmente democrática. Y es que, como indica Sánchez-Ruiz (2005, pp. 22-23), para ello es necesario:

> un tejido múltiple de circuitos de comunicación, donde se discuten los asuntos públicos. La esfera pública es por necesidad un espacio de comunicación. En las democracias modernas los gobernados exigen cada día más ser informados de los procesos de generación de políticas públicas y sus resultados. Pero también exigen ser escuchados en la definición de los problemas, los temas y las prioridades.

Esta importancia del análisis del proceso de generación de información en la esfera pública nos lleva irremediablemente a pensar en el estudio de las Nuevas Tecnologías, de los Medios de Comunicación o la gestión democrática de los Medios. Todo ello nos conduce al concepto de "educomunicación". Según Mario Kaplún (1998, p.244) en su libro *Una pedagogía de la Comunicación*, la educomunicación tiene como objetivo fundamental potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. En ese sentido, su función principal será proveer a los discentes de canales y flujos de comunicación para el intercambio de mensajes. Por otro lado, la educomunicación cumple la función de proveedora de materiales de apoyo, pero éstos son concebidos ya no como meros transmisores informadores, sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas.

Por su lado, la UNESCO (Morsy, 1984, p.8) afirma que la educomunicación incluye

> todas las formas de estudiar, aprender y enseñar, a todos los niveles y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la eva-

> luación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación.

Según Narváez-Montoya (2019) existen tres tipos de educomunicación: oral-ritual, icónico-narrativa y alfabético-argumentativa (paradigmática). Así la educomunicación tiene en cuenta no sólo la información alfabética, teórica, sino todo el entramado lingüístico, simbólico, cultural y de creencias que entra en juego en la conversación y el aprendizaje.

3.2. EL CONCEPTO DE COMUNICACIÓN EN LA ACTUALIDAD

En Google se realizan aproximadamente 6 mil millones de búsquedas al día en todo el mundo, lo que se traduce en 2.190 billones de búsquedas al año.

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística de 2019 (INE, 16/11/2020), el 81,4% de los hogares con al menos un miembro de 16 a 74 años dispone de algún tipo de ordenador, de estos el 76,2% cuenta con ordenadores de sobremesa o portátiles y el 58,4% con tablets. El 99,5% de los hogares españoles tiene en su poder al menos un teléfono móvil y el 95,3% de los hogares con al menos un miembro de entre 16 y 74 años dispone de acceso a internet.

En este contexto, los menores de entre 10 y 15 años tienen un acceso inmediato y casi absoluto a la Red, lo que se refleja en los datos: el 91,5% de los menores en este rango de edad utilizan ordenadores y un 94,5 tiene acceso a internet, mientras que casi el 70% de ellos posee un teléfono móvil. A partir de los 13 años el uso de internet se eleva exponencialmente:

GRÁFICO 1. *Usuarios TIC por sexo y grupos de edad. Año 2020.*

Usuarios TIC por sexo y grupos de edad. Año 2020
Porcentajes de población de 16 a 74 años

	Usuarios de internet en los tres últimos meses	Usuarios diarios de internet (al menos 5 días a la semana)	Personas que han comprado por internet en los tres últimos meses
TOTAL	93,2	83,1	53,8
Por sexo			
Hombres	93,2	82,4	54,3
Mujeres	93,2	83,8	53,4
Por edad			
De 16 a 24 años	99,8	97,0	61,8
De 25 a 34 años	99,7	97,0	73,2
De 35 a 44 años	99,0	92,2	69,2
De 45 a 54 años	97,1	85,4	55,6
De 55 a 64 años	89,5	72,7	37,2
De 65 a 74 años	69,7	50,7	20,5

Fuente: INE, 2020.

Si nos centramos ahora en el uso de las redes sociales, podemos ver que el 93% de los jóvenes de entre 16 y 24 años participa en redes sociales. Además de utilizarlas para comunicarse con su grupo más directo de conocidos, las redes se expanden hacia los miles de seguidores, haciendo que ésta sea una herramienta deseada por los menores y los jóvenes no sólo para el uso comunicativo, sino, incluso profesionalizante. "De hecho, la profesión de «youtuber», e incluso la de «influencer», se encuentra entre las cinco preferidas para los niños de entre 2 y 8 años" (ABC, 17/02/2020).

Dejando a un lado las cuestiones legales y morales acerca del uso que realizan los menores de estas cuentas[69], lo cierto es que la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y el uso que hacemos de ellas han modificado el propio concepto de Comunicación y, desde luego, la extensión de esta, forjándose el concepto ya de *mass media*. Esta comunicación de masas lo es en el doble sentido del genitivo, es decir, supone que de forma masiva tengamos acceso y utilicemos internet y sus diferentes herramientas (como se deduce de los datos antes mencionados), pero, también, que la información que vol-

[69] Véase el caso del niño de 8 años Ryan Kaji con un ingreso de 23 millones de euros o, en España, el caso del canal de "Las ratitas", donde dos hermanas de 9 años tienen 18 millones de seguidores.

camos en ella es accesible de forma masiva, esto es, que el auditorio es casi inabarcable. Todo ello supone que nuestras intervenciones en la Red obtienen inmediatamente una respuesta. El acceso hodierno a la información es inmediato, depende de un click, pero los efectos de nuestra vida virtual también lo son. De ahí que se hable ya de “identidad digital”, concepto que abarca el conjunto de nuestra información publicada y que compone nuestro avatar virtual, que, en un mundo absolutamente digitalizado, se corresponde con la imagen que los demás tienen de nosotros, es decir, con nuestra identidad.

Por tanto, podemos adelantar tres características de la comunicación actual: 1. Es mediada 2. Es instantánea 3. Es expansiva.

La comunicación es mediada

La comunicación siempre ha sido mediada, como todos los ámbitos en los que se desarrolla el ser humano. Y es que la técnica es precisamente el *medio* gracias al cual los humanos podemos adaptar el medio a nosotros mismos, a partir de diferentes herramientas como el lenguaje o la cultura.

No obstante, en la actualidad que la comunicación sea mediada significa que lo es doblemente, porque el medio se ha convertido en fin. No nos comunicamos para aportar un mensaje concreto, sino que la propia comunicación es el mensaje. Estar conectados es estar vivos.

La comunicación es instantánea

La (red)comunicación es el *lugar* “natural” del discurso del humano contemporáneo. No hay información no mediada, no hay hechos, sino interpretaciones. Las redes sentencian, reclaman y juzgan, y todo ello inmediatamente. No hay otro medio, no hay que mediar, porque no se precisa de tiempo, de reflexión pausada, porque el medio es la propia red. El *ágora* tecnológica sirve de medio y sirve de fin, no hay forma de alegar razones a la sentencia reticular, es instantánea pero también definitiva.

La comunicación es expansiva

La cultura de la cancelación auspiciada por la comunicación mediada e instatnánea tiene su contraprestación en el fenómeno de los *followers*. Estas filias y fobias son masificadas, por lo que el emisor no puede ya controlar las consecuencias de sus afirmaciones. El sistema permite eliminar y recapacitar, pero la huella digital es permanente. El acceso a la información es tan inmediato como extenso es el eco de su *pío*.

3.3. COMUNICACIÓN Y FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Según indica Velasco (2020, p.40), la Filosofía para Niños y los ejercicios que ésta emplea "tienen numerosas ventajas para los niños, porque este método les permite desarrollar sus habilidades sociales, cognitivas, orales, además de habilidades de relación comunicacional". La Filosofía para Niños, pues, no sólo es una excelente herramienta para fomentar el pensamiento crítico, sino para el mejoramiento de las habilidades comunicativas, de expresión, de los niños. En este sentido, el proceso de elaboración conceptual (véase, Mariscal, 2018) que se realizar a través del programa "Filosofía para Niños" se relaciona directamente con la toma de conciencia lingüística y expresiva de los más pequeños, esto es, que, al hacerles partícipes del cuestionamiento del lenguaje, de la creación de términos y de la indagación en sus significados, los niños y jóvenes se percatan de que el mundo no es algo previo al lenguaje, la forma de éste no está dada a priori, tomando fuerza la creencia en que pueden modificarlo activamente.

Que "cualquier supuesto puede ser revisado" (De Bono, 1993, p. 115) es el punto de partida para el fomento del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso que defiende la Filosofía para Niños. Esto supone que, en el proceso educativo, desde esta perspectiva, los niños y jóvenes deben realizar un camino de vuelta para desaprender lo aprendido, o, dicho de otro modo, deben revisar los supuestos aceptados de antemano para "aprender a aprender". Este movimiento reflexivo no se realiza persiguiendo que los discentes modifiquen el *contenido* de su

pensamiento, sino la *forma* en que (no) piensan, es decir, el modo en que han asumido unas ideas que no son las suyas, pero no porque estén obsoletas, sino porque no han sido maduradas por ellos mismos, esto es, no han sido elaboradas. Elaborar proviene del latín e*laborare* que significa, precisamente, "trabajar un material para transformarlo en producto". No es otro el objetivo del programa Filosofía para Niños: dar las herramientas para que cualquier contenido recibido materialmente por el individuo sea transformado formalmente en algo significativo para sí. El producto que nace de este proceso no es un producto natural, innato, que provenga de un mundo dado a priori, sino manufacturado, en este caso por la propia elaboración reflexiva del alumnado. Y este producto reflexivo tampoco es un producto individual, sino colectivo, en el uso y en la definición. Es aquí donde la acción comunicativa cobra especial interés. Podemos resumir el proceso del siguiente modo:

FIGURA 1. *Comportamiento activo de una sesión de Filosofía para Niños*

Presentación de un problema
Reelaboración crítica de los conceptos y sus definiciones
Acción comunicativa
Revisión y discusión colectiva
Defensa argumentativa

Fuente: elaboración propia

De esta forma, como indica la figura, toda la sesión gira en torno a la acción comunicativa, que será la base del éxito de la actividad. Pero

cabría definir primero qué entendemos aquí por acción comunicativa. Efectivamente la acción comunicativa es una acción

> en cuya base se encuentran procesos sociales de interacción encaminados y orientados -directa o indirectamente- al entendimiento o la comprensión mutua entre los sujetos. Esta orientación, que invoca cierta normatividad en la relación, viene sustentada, según Habermas, por una serie de suposiciones que en última instancia se remiten a los actos de habla entre interlocutores que comunican. (Ángulo, 1998, p.74)

Pero desde nuestra perspectiva, además de ser una acción dirigida al entendimiento, queremos reforzar concretamente la idea de "acción", es decir, que se trata de una actividad, de algo que se hace y no que se recibe sin más. Además, la acción comunicativa en el contexto de la Filosofía para Niños no pretende en ningún caso terminar las sesiones con conclusiones cerradas, sino que se trata de problematizar las cuestiones y abrir preguntas, no cerrar respuestas. Por otro lado, es acción comunicativa porque utiliza la herramienta de las metodologías activas[70], entendidas éstas como métodos participativos que:

> estimulan la resolución de situaciones problemáticas a través del trabajo conjunto, socializando el conocimiento individual; potenciando y optimizando el conocimiento colectivo; estimulando una mayor actividad cognoscitiva de los alumnos; desarrollando su creatividad y su capacidad de autoaprendizaje" (Nolasco y Modarelli, 2009, p. 2).

Desde esta perspectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje es entendido como *proceso*, esto es, que se asume el dictum orteguiano que reza: "la vida es un gerundio y no un participio: un *faciendum* y no un *factum*" (Ortega y Gasset, 1971, p. 42). Así, el propio proceso de aprendizaje es comprendido como algo que se hace, no como un hecho, como algo que se transforma.

De ahí que este estudio tenga un corte eminentemente cualitativo, ya que tanto la propia investigación, como la metodología, pero, sobre todo, las conclusiones dependen de esa concepción del ser humano, cuyo espíritu es cambiante y pluralista. Esto supone también un con-

---

70 Para ampliación véase Mariscal, 2018.

cepto concreto de Comunicación, a saber, uno conectado principalmente con la idea de diálogo.

> Es más, la filosofía con niñas y niños apoya el artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño por el que se explica que se debe dejar al niño y a la niña a que expresen sus opiniones libremente y a que formen sus propias maneras de pensar, su proprio juicio; con otras palabras: que se tengan en cuenta sus opiniones, claramente, en función de su edad y madurez (Ritola, 2019, p. 448).

De acuerdo con Ritola (2019, p. 454), "la filosofía con niñas y niños utiliza el diálogo como metodología de trabajo", es decir, que el diálogo dentro del programa "Filosofía para Niños" no es un mero accesorio, una metodología más, sino la forma específica que tiene la FpN de proceder en sus talleres. Que el diálogo sea el centro supone que, además de ser una herramienta, es el *lugar* donde se queda la FpN, es decir, que, teniendo en cuenta que hemos dicho que la Filosofía para Niños es un programa más formal que material, podemos concluir que en el diálogo mismo, en ese acto comunicativo, se halla todo el entramado filosófico del trabajo con niños y jóvenes. Esto significa que no es necesario salir de él para buscar conclusiones, sino que éstas, de haberlas, son metadiscursivas, comunitarias, cualitativas, provisionales y contingentes.

Ahora bien, este diálogo posee un elemento fundamental, a saber, que es crítico[71]. Este tipo de diálogo es definido normalmente como "diálogo socrático".

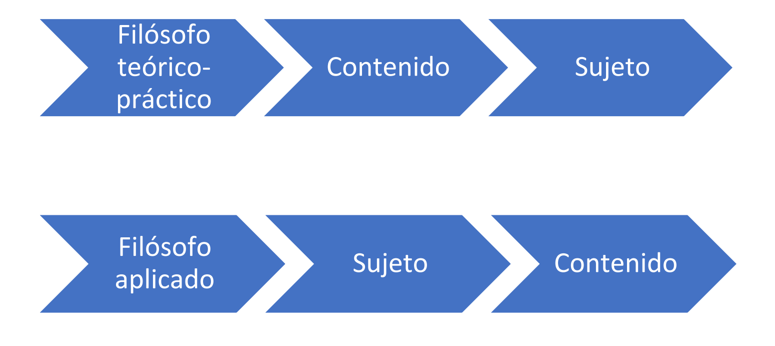
3.4. Filosofía para Niños y Sociedad democrática

> If all members of a community of inquiry are genuinely heard, that in and of itself may prove to be the greatest contribution of all to democracy, particularly if those members have a chance further to develop their views, and to consider those of others (Phillips y Cafe, 2011, p.27)

[71] Uno de los documentos más representativos de la unión entre este sentido crítico y el pensamiento lateral se encuentra en la famosa anécdota del profesor Alexander Calandra, que se adjunta en Anexos.

Esta oportunidad de desarrollar los puntos de vista propios y considerar los de los demás es esencial en el programa "Filosofía para Niños" y su conexión con la generación de sujetos democráticos. Estos sujetos democráticos tendrían una perspectiva amplia de los problemas, y el conocimiento de otras razones contribuiría a que esa sociedad fuese además más pluralista y crítica. Aceptar que existen otros modos de conocer no sólo posibles, sino de deseables y asumibles es el objetivo de cualquier democracia sana. Esta concepción nos llevaría a la idea de una "philosophical characterization of the ideal ends of inquiry in terms of fomenting democratic citizenship" (Phillips y Cafe, 2011, p. 23). Esta conexión entre filosofía y ciudadanía democrática depende a su vez del fomento del diálogo como método de investigación comunitaria. Una investigación que no sólo se preocupa por los alcances teóricos del programa, sino que conecta irremediablemente con un concepto más amplio, que se refiere ya a la "experiencia". De manera que esta perspectiva se distanciaría de la visión clásica, pasiva y eminentemente teórica del filósofo teórico-práctico, fomentando más bien la idea de un mediador filosófico aplicado:

FIGURA 2. *Filosofía aplicada experiencial.*



Fuente: Barrientos, 2021, p. 39

Esta Filosofía para Niños experiencial supone que la transformación en la concepción se produzca "desde la experiencia y no desde la reflexión sobre la experiencia" (Barrientos, 2016, p. 532). Es decir, que

la experiencia debe atravesar toda la actividad incluida en la Filosofía para Niños, no sólo dirigirse hacia una mejor vivencia de la propia comunidad democrática, sino partir de la propia experiencia de ésta y de sus componentes. Preguntar al niño qué cree, qué piensa, qué experimenta es tan importante como dotarle de herramientas para fundamentar su propio pensamiento. De esta forma, la Filosofía para Niños es experiencial porque el propio método parte de lo que en pedagogía llamaríamos "cuestiones de interés", estrategia didáctica propuesta por el profesor Francisco Cid Fornell, mediante la cual son los niños quienes plantean sus dudas, temores e inquietudes. En el caso de esta propuesta la familia es la encargada de resolver estas preguntas, no obstante, en el programa de "Filosofía para Niños" no se presenta un modo de resolver estas inquietudes, sino muchos modos más de preguntarse sobre ello. Lo importante en la sesión de Filosofía para Niños es que éstos comprendan que la suya no es la única forma de preguntar ni de responder.

Así, defendemos que para que existan unos ciudadanos democráticos comprometidos con el pensamiento cuidadoso (argumentos), crítico (pluralismo) y creativo (pensamiento lateral) es necesaria una revisión del propio concepto de enseñanza-aprendizaje donde el centro sea el diálogo en el sentido más amplio de la palabra, como hemos visto, basado en la generación de una comunicación crítica que se dirija al sujeto como parte de una sociedad democrática, esto es, abierta a otras razones. Esta apertura no es una simple declaración de intenciones, sino que supone la reivindicación de un concepto de hospitalidad muy particular. Y es que, como hemos defendido en otros sitios (véase Mariscal, 2018), "cuidado" y "pensamiento" comparten raíz etimológica, pues provienen de *cogitatus*, por lo que el pensamiento cuidadoso podría resultar casi una tautología. Pensar es cuidar en un doble sentido: cuidar los argumentos, mimar los detalles del razonamiento; y cuidar del otro, respetando la alteridad como condición de posibilidad del diálogo. El cuidado en el aula como elemento transversal parte de la idea de que en la escuela hay algo más que "cuestiones de razón y ciencia, cuestiones de co-razon y con-ciencia. Y estas cuestiones sirven para enseñar a los alumnos que el ser humano es un conjunto complejo de facultades racionales e imaginativas, abstractas y éticas, lógicas y creativas" (Mariscal, 2018, p. 2153).
Es aquí donde toma peso el concepto de hospitalidad, tal y como lo concibe el filósofo Derrida: supone acoger al arribante antes de

ponerle condiciones, antes de saber y de pedirle o preguntarle cualquier cosa, pero también supone que nos dirijamos a ese otro, singularmente, reconociéndolo en su identidad, en su subjetividad.
La educación democrática supone, así, la conciencia de la propia ductilidad, del carácter propiamente extranjero de todo ser humano, que es ajeno siempre en algún lugar. Esta foraneidad supone el carácter propio del ser humano, que su esencia radica en su inesencialidad. Y esta concepción cambiante del ser humano, de su razón y de su existencia refuerza la convivencia democrática.

4. CONCLUSIONES

Una vez analizadas las relaciones 1). en primer lugar, entre pensamiento y lenguaje, 2). posteriormente entre los conceptos lenguaje y comunicación en la educación, 3). pasando por el estudio sobre comunicación y Filosofía y 4). finalizando por el estudio de la Filosofía para Niños en su aporte a la sociedad democrática, podemos hablar de varias conclusiones.

a). En este recorrido hemos visto que en el acceso crítico a la información se encuentra la clave para crear una comunicación democrática dirigida hacia la generación de una sociedad más pluralista y dialógica. Esta generación de comunicación democrática se basa, desde nuestra perspectiva, en el fomento de del pensamiento lateral como herramienta útil para generar una conciencia profunda de nuestros supuesto y prejuicios.

b). Esos supuestos y prejuicios son, desde una perspectiva hermenéutica, la condición de posibilidad del diálogo. Ahora bien, el punto central de la investigación se dirige hacia la reivindicación de que, aunque esas ideas apriorísticas sean necesarias, es decir, aunque irremediablemente cuando hablamos lo hacemos siempre desde unas circunstancias, lo importante es aceptar que estas posturas previas deben ser revisables y cambiantes.

c). En las relaciones entre Pensamiento y Lenguaje se han dado diferentes discusiones sobre qué debe tener más peso: hechos, interpretaciones, realidad-ficción, verdad-mentira…En esta investigación lo que se ha pretendido es mostrar que estas parejas dicotómicas no son tales

cuando entendemos que lo relevante es desterrar de esta visión la preocupación por la Verdad con mayúsculas, el Conocimiento con mayúsculas o la Realidad con mayúsculas. El universo de discurso desde el que hablamos determina, necesariamente, nuestra percepción del mundo, pero lo relevante no es asumir que esto sea un lastre, sino comprender que es sólo *una* de las formas posibles de existir.

d). Que educar es comunicar significa que debemos tener en cuenta no sólo la información alfabética, teórica, "objetiva", sino que en el proceso de enseñanza-aprendizaje interviene también todo un entramado lingüístico, simbólico y cultural. La conversación en el aula implica no sólo a un número determinado de alumnos, insertos de unas circunstancias y unas necesidades, sino que en ella se juega toda una teoría ética, social y pragmática vinculada a la sociedad democrática.

e). Situados ya en el contexto de la Comunicación actual, hemos aportado tres características de ésta: 1. Es mediada 2. Es instantánea 3. Es expansiva. Que la educación sea mediada nos pone en contacto con la idea de que la comunicación es el propio mensaje, la información no depende ya del contenido, sino de la pura forma. Que sea instantánea nos muestra que el *ágora* tecnológica sirve de medio y de fin, en ella se incluyen los problemas y las soluciones. Y que la comunicación sea expansiva nos llama la atención no sólo sobre el carácter masificado de la cultura de la información, sino sobre las consecuencias incontrolables que esto tiene.

f). En el apartado "comunicación y Filosofía para Niños" hemos reivindicado de la mano de Edward de Bono que "cualquier supuesto puede ser revisable". Atendiendo así al fomento de dos de los pilares básicos de la FpN, a saber, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo.

g). En el último apartado hemos concluido que el pensamiento cuidadoso, otro de los puntos clave del programa "Filosofía para Niños", se debe trabajar no sólo cuidando los argumentos, sino también desde un concepto de hospitalidad que se conecta directamente con la generación de una sociedad más democrática.

Con todo, entendemos que la Filosofía para Niños, si bien no es la única herramienta posible, es una de las más útiles para el fomento de este espíritu crítico y democrático, por ser un programa más formal que material que atraviesa directamente los supuestos básicos de nuestra forma de pensar y de actuar en el mundo.

7. REFERENCIAS

Ángulo, J. F. From communicative action toward a democratic society. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 2,(3), 73-85.

Barrientos, J. (2016). La experiencialidad como respuesta a la tendencia analítica de la Filosofía para Niños. *Childhood & philosophy*, 12(25), 519-542.

Barrientos, J. (2021). Filosofía aplicada experiencial. Más allá del postureo filosófico. Plaza y Valdés

De Bono, E. (1993). *El pensamiento lateral*. *Manual de creatividad*. Paidós.

Europa Press. (17/02/2020). Los riesgos de los niños «youtubers». *ABC.*

INE. (16/11/2020). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares Año 2020.

Kaplún, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre, Madrid.

Mariscal, S. (2018). Estrategias innovadoras en investigación cualitativa. La Filosofía para Niños como metodología activa en el aula. In López-García, C., & Manso, J. (Eds.), *Transforming education for a changing world*. (pp. 61-70). Eindhoven, Adaya Press.

Morsy, Z. (Coord.) (1984): *La educación en materia de comunicación*. UNESCO, París

Narváez-Montoya, A. (2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. *Palabra Clave*, 22(3), 1-30. DOI: http://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11

Nolasco, M. R. y Modarelli, M.C. (2009). Metodología didáctica innovadora: una experiencia en el aula universitaria. *Revista iberoamericana de educación*, 48(2), 1-8. https://doi.org/10.35362/rie4822238.

Ortega y Gasset, J. (1971). *Historia como sistema*. Madrid: Gredos.

Phillips, C. y Café, S. (2011). The efficacy of the lipmanian approach to teaching Philosophy for Children. *Childhood & philosophy*, 7(13), 11-28.

Ritola, A.N. (2019). a ética del discurso en la filosofía con niñas y niños. *Fòrum de Recerca*, 23, 445-457. DOI: http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2019.23.30

Sánchez-Ruiz, E. (2005). *Medios de comunicación y democracia*. Bogotá: Norma

Velasco, C.F. (2020). Filosofía para Niños: un reto para la educación crítica y en valores. HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada, 12, 13-45.

ANEXO 1. El barómetro de Calandra

Fuente: Tello, 2005. Adaptado de Current Science, Teacher's Edition, Vol. 49, N° 14, Enero/6-10-1994.

El profesor Alexander Calandra, de la Universidad de Washington en Saint Louis, cuenta una anécdota que enseña más sobre el pensamiento crítico que muchas páginas de explicaciones abstractas. Esta es la anécdota: "Hace algún tiempo me llamó un colega para preguntar si yo estaría dispuesto a servir como árbitro en la calificación de un examen. Parecía que él estaba dispuesto a ponerle cero al estudiante por su respuesta a una pregunta de física, mientras el alumno reclamaba que debía tener la máxima calificación, y que de hecho la tendría si el sistema no estuviese cargado en contra de los estudiantes. El profesor y el alumno se pusieron de acuerdo en someter la cuestión al juicio de un árbitro imparcial, y yo fui el escogido. "Fui a la oficina del colega y leí la pregunta que decía así: 'Explique cómo determinar la altura de un edificio con la ayuda de un barómetro'. La respuesta del estudiante fue: 'Lleve el barómetro hasta lo más alto del edificio, amárrele una cuerda larga, haga bajar el barómetro hasta la calle, súbalo de nuevo y mida el largo de la cuerda. El largo de la cuerda corresponde a la altura del edificio'. "Ahora, esta es una respuesta muy interesante, pero: ¿debería el estudiante obtener crédito por ella? Yo señalé que el alumno de veras tenía un buen argumento para reclamar la máxima calificación, puesto que había respondido de forma correcta y completa. Sin embargo, si le hubiese dado el crédito total esto implicaría que el estudiante obtuviese muy alta calificación en el curso de física. Una alta calificación supuestamente certifica que el estudiante sabe bastante de física, pero la respuesta a la pregunta no confirma que así fuera. Con este dilema en mente, sugerí que el estudiante tuviese una segunda oportunidad para responder la pregunta. No me sorprendió que mi colega estuviera de acuerdo, pero sí me sorprendió que el alumno aceptara de inmediato. "Así pues le di seis minutos al estudiante para responder la pregunta, con la advertencia de que su respuesta debía mostrar algún conocimiento de la física. Al término de cuatro minutos no había escrito nada. Le pregunté si deseaba rendirse, dado que yo tenía otra clase que atender, pero él dijo que no, que no

se rendiría, que tenía muchas posibles respuestas a la pregunta, y que solo estaba pensando cuál de ellas sería la más acertada. Me excusé por haberlo interrumpido y le pedí que siguiera adelante. En el minuto siguiente él rápidamente escribió su respuesta. Era esta: lleve el barómetro a lo más alto del edificio. Deje caer el barómetro. Midiendo el tiempo de caída con un cronómetro. Después, utilizando la fórmula d=1/2 at2 (la distancia en caída equivale a la mitad de la aceleración por el cuadrado del tiempo transcurrido), calcule la altura del edificio'. "En este punto le pregunté a mi colega si él estaba dispuesto a rendirse. Él hizo la concesión, y yo le dí al estudiante casi la máxima calificación. Cuando salía de la oficina de mi colega, recordé que el estudiante había dicho que tenía varias respuestas al problema. "Ah sí, dijo el estudiante. 'Hay muchas formas de saber la altura de un edificio con la altura de un barómetro. Por ejemplo, uno podría sacar el barómetro en un día soleado y medir la altura del barómetro, el ancho de su sombra, y el largo de la sombra del edificio; y utilizando simple proporción, determinar la altura del edificio.' "'Bueno', dije, '¿y las otras?' "'Sí', dijo el estudiante. 'Hay una forma de medición básica que a usted le gustará. En este método, usted toma el barómetro y empieza a subir las escaleras. A medida que sube, coloca el barómetro sobre la base de cada escala, marca con un lápiz la altura alcanzada, y vuelve a colocar el barómetro sobre la marca, hasta llegar al piso siguiente. La suma de los pisos le dará la altura del edificio en unidades barométricas. Es un método muy directo'. "Claro que si usted desea un método más sofisticado, puede amarrar el barómetro a una cuerda, hacerlo oscilar como un péndulo, y determinar el valor de g [la aceleración de la gravedad], a nivel de la calle y a nivel del punto más alto del edificio". "Finalmente, concluyó, 'si ustedes no me limitan a soluciones físicas al problema, existen muchas otras respuestas, tales como llevar el barómetro al primer piso y golpear en la puerta del conserje. Cuando él abra la puerta, usted le dice: Querido señor conserje, aquí tengo un fino barómetro, si usted me dice la altura del edificio, yo le doy este barómetro...".

Capítulo 23

EL RECUERDO CRÍTICO REPRIMIDO EN LAS POLÍTICAS DE MEMORIA INSTITUCIONALES (UN PROBLEMA CONCEPTUAL)

Antonio Alías
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN: EL CONCEPTO, LA CICATRIZ, EL RECUERDO

La memoria, como otras concepciones de carácter político y social, constituye el índice de un espacio de experiencia concreto (Koselleck, 2003, p. 16) que actualmente, sin embargo, resulta difícil dilucidar. En ello mucho tiene que ver la propia deriva del concepto que, más allá de su historicidad –a partir de una lógica de transformación semántica–, no solo ha reducido su fuerza operativa en los ámbitos desde los que se pensó (historia, sociedad y filosofía), sino que –probablemente debido a su radical fundamentación en el pensamiento crítico (Teoría crítica)– ha sido desactivada en la progresiva institucionalización que, contradictoriamente, habría de culminar como hecho –y *derecho*– de su propia realización política. No es ingenuo pensar, entonces, que la cuestión de la memoria, además de ser un complejo asunto de legitimación política –más aún ante su progresiva estigmatización ideológica por parte de la derecha conservadora europea–, se antoja problema conceptual, como afirma Elías José Palti en su trabajo "Ideas, conceptos, metáforas. La tradición alemana de historia intelectual y el complejo entramado del lenguaje" (2011, p. 227). El planteamiento de este trabajo no se detiene tampoco en esta aporía pues, ciertamente, es en la actualización democrática del concepto (crítico) dentro del marco institucional, donde se evidencia lo que José Manuel Romero Cuevas ha denominado –en relación con Herbert Marcuse– el contenido *trascendente* del concepto, es decir, un momento donde el concepto se

muestra –benjaminianamente– “como conteniendo una promesa incumplida e incumplible en el marco institucional que paradójicamente afirma haberlo realizado” (2016, p. 123).

De este modo, el continuo movimiento de los conceptos a través de la historia del pensamiento –que en última instancia Adorno planteaba teóricamente como condición propia de los términos filosóficos [*Philosophische Terminologie*]– refería claramente a la ficticia univocidad semántica, lo que lo invalidaba sobre el sentido de los acontecimientos históricos o, peor aún, como proyecto de un futuro por venir. Esta consideración problemática del concepto, que metafóricamente fue definido por el pensador frankfurtiano como “la cicatriz endurecida de un problema irresuelto” [*die verhärtete Narbe eines ungelösten Problems*] (Adorno, 1974, p. 11), señalaba una superficie liminar entre la inmanencia del concepto y una exterioridad social donde palpita la dialéctica como síntoma de vitalidad teórica hacia lo nuevo y lo diferente. Esto es, respondía a la lógica enquistada en la identidad –la mismidad– de toda forma de conocimiento conceptual (Jameson, 2010, pp. 38-39) y, por tanto, donde no se produce una verdadera aproximación a las diversas realidades que configuran el mundo. Para Adorno –al menos en 1962–, atender a la terminología filosófica, a los conceptos mismos del pensamiento, significaba entonces mantener con vida los problemas que permanecían *olvidados* –o “más o menos muertos, encapsulados”, dice [*die als mehr oder minder tote oder verkapselte*] (1974, pp. 11-12)– en la historia de la filosofía, es decir, detectar en la filosofía la precariedad de un discurso reiterado e improductivo respecto a las urgencias –materiales– sociales, como siempre insistió su compañero Horkheimer (2008) para la conformación de una *Teoría* entendida verdaderamente como *crítica* social. Visto desde esta perspectiva, el concepto filosófico parecería resultar de un recuerdo reprimido en la inmanencia de su propia reificación epistemológica.[72]

---

[72] Explicado así a sus alumnos principiantes en estudios filosóficos, un concepto no se acaba nunca de delimitar ni conformar, sólo como forma momentánea de conocimiento, pues la cicatriz es siempre, en términos de Freud, señal de trauma originario, esto es, una *herida en la razón* desde la que el sujeto se abre al mundo, a su comprensión; una responsabilidad

2. LOS OLVIDOS DEL CONCEPTO

En el artículo "Historia conceptual como crítica" (2009) de Romero Cuevas trata de hacer una lectura a partir de la historia conceptual [*Begriffsgeschichten*] de Koselleck para extraer de ella una potencialidad crítica de sus planteamientos hermenéuticos. El filósofo trata de realizar un trabajo crítico del que, simbólicamente, se desprende una metodología especifica, o mejor dicho, una extracción metodológica a partir de la *Begriffsgeschichten* proyectada por Koselleck y en evidente conexión con las conceptualizaciones del propio Benjamin en *Über den Begriff der Geschichte* (1940). Consciente como aquel de su pretensión critica, Romero Cuevas asume el riesgo que conlleva el ejercicio de explicitar lo que permanece implícito para llevar a un entendimiento crítico de la historia conceptual, al exponer esta misma las transformaciones de los conceptos sociopolíticos a lo largo un periodo histórico determinado. Este sería el punto clave donde Romero Cuevas percibe en la historia conceptual de Koselleck como superación de la genealogía, entendida aquí por él como las variaciones y los significados ligados a los conflictos sociales de la historia, puesto que para el pensador alemán los conceptos apuntan a la dimensión de las transformaciones de la experiencia histórica de un periodo histórico concreto. Por eso convendrá con Koselleck sobre la necesidad de una historia conceptual:

> […] en ellos [los conceptos] se sedimenta una determinada experiencia histórica del propio tiempo y un horizonte de expectativas concresto respecto al porvenir. Las transformaciones semánticas de los conceptos funcionan en la historia conceptual al modo de sismógrafos en los que descifrar transformaciones de más hondo calado. (Romero Cuevas, 2009, p. 86)

Con ella se refiere Romero Cuevas a las experiencias contenidas en el propio concepto a través de sus cambios, contingentes históricamente, pero a la postre perdidas en la práctica política histórica. Lo interesante en las pretensiones de Romero Cuevas es, justamente, detectar la

esta que permanece, también teóricamente, expuesta al sufrimiento y la violencia social de manera infinita.

práctica conceptual *semánticas oprimidas* que remiten a ciertas experiencias igualmente suprimidas en la historia. Precisamente es aquí donde el filósofo enlaza, no sólo con las replanteamientos negativos de Benjamin sobre el concepto de la historia del que surge la memoria o rememoración [*Engedenken*], sino con todo el pensamiento crítico posterior que hereda esta memoria benjaminiana como crítica a las sociedades (neoliberales) democráticas. Después de la crítica feroz de Adorno sobre la necesidad de una memoria adherida a la experiencia, Marcuse comprende –en su conocida obra *Eros and civilization. A philosophical inquiry into Freud* (1953)– la memoria desde la teorías freudianas al referirse a la supresión de su dimensión crítica como una forma de *olvido*. Pero claramente se puede leer también en clave institucional y política:

> […] Olvidar es también perdonar lo que no debe ser perdonado si la justicia y la libertad han de prevalecer. Tal perdón reproduce las condiciones que reproducen la injusticia y la esclavitud: olvidar el sufrimiento pasado es olvidar las fuerzas que lo provocaron –sin derrotar a esas fuerzas–. Las heridas que se curan con el tiempo son también las heridas que contienen el veneno. Contra la rendición al tiempo, la restauración de los derechos de la memoria es un vehículo de liberación, es una de las más nobles tareas del pensamiento. (Marcuse, 1989, p. 31)

El recuerdo inserto dentro de una historia conceptual asumiría, pues, la función crítica sobre el concepto que (se) olvida –su estandarización, su institucionalización, su reificación– y, en el valor de la actualización distinta a la de Adorno sobre la memoria de Benjamin que el propio Marcuse le otorga en *One-dimensional man* (1954), un carácter *subversivo*. Marcuse nos habla, así, de una conciencia crítica a través del recuerdo –y en contra del olvido– que, finalmente como conviene Romero Cuevas (2016), deviene conciencia histórica sobre aquellas promesas frustradas del pasado.

3. *MEMORIA DE SUFRIMIENTO* O LA ÉTICA COMPASIVA

Precisamente, es en la historicidad del concepto de memoria donde podemos asistir al problema último de su constitución semántica que,

como indica J. B. Metz, sucede en el devenir práctico de la razón en las sociedades contemporáneas bajo una *cultura de la memoria* (1999). Sin embargo, en su recorrido teórico hacia este momento cultural –que el teólogo alemán percibe ilustradamente como "forma elaborada de su moderna mediación" entre verdad racional e historia de la libertad [*ausgearbeitete Gestalt ihrer neuzeitlichen Vermittlung (als Vermittlung zwischen vorgewußter Vernunftwahrheit und Freiheitsgeschichte) suchen*]–, la memoria es, fundamentalmente, *memoria de sufrimiento* ajeno o, en asumiéndola desde el cristianismo, "(*memoria passionis*)" (p. 12). Es decir, no un concepto universal o mitificante enfrentándose al olvido de la historia, como indica Reyes Mate en el epílogo a Metz ("La incidencia filosófica de la teología política de J. B. Metz"), sino a la propia "impasibilidad del concepto" (p. 179) ante los sufrimientos del pasado: Todo tiene que medirse a Auschwitz. El replanteamiento del sufrimiento de Metz activa, así, los presupuestos epistemológicos con los que la Teoría crítica ya pensó la memoria, no ya como elemento indispensable para una filosofía negativa de la historia, sino como importante ejercicio cognitivo –o práctica cultural: una *narración*–, diferenciado de cualquier presupuesto teórico o argumentación científica sobre los acontecimientos. Así es como la memoria para Metz constituye una nueva relación entre pensamiento y política que, en tanto que acción de recuerdo o rememoración, supone ya una fundamentación ética. Este primado *ético* –y como tal ligaba la concepción crítica de Benjamin sobre los oprimidos con la posterior lectura moral de Adorno desde el sufrimiento de las víctimas del Holocausto– conmuta una concepción teórica –de un discurso radical y ciertamente teológico (mesiánico) en sus pretensiones de dar salidas a las promesas frustradas de la historia– por una *ética compasiva* que, además de incidir críticamente sobre la abstracción del concepto, comprendía el recuerdo del sufrimiento pasado desde la *otredad* que nos señala como parte responsable de la historia del siglo XX.

4. HACIA UNA *MEMORIA CRÍTICA*

A partir de esta situación se podría repensar una concepción de memoria vinculada al pensamiento crítico fundamentada –como así la pensó el propio Benjamin– en el desarrollo dialéctico sobre la historia. Que la memoria sea ejercicio dialéctico, la enmarca como herramienta esclarecedora de conocimiento, a partir no solo de su contingencia histórica, sino también de una especial sensibilidad para *emprender la recuperación del pasado* (Marcuse). Esto mismo puede ser realizado si se consigue presentar el horizonte de expectativa coagulado en el uso pasado de su concepción más crítica, pero todavía empleado en nuestro presente como mero cliché reivindicativo contra la univocidad del relato de la *Ley de la Memoria Histórica* (52/2007, de 26 de diciembre). La memoria crítica se esforzaría en presentar aún como válido el cúmulo de expectativas de un futuro mejor plasmado en la propia semántica del concepto, tal como fue empleado en un momento del pasado y diluido ahora en la agonía utópica del pensamiento crítico devenido justicia. Metodológicamente una memoria crítica supondría un cambio en las expectativas de emancipación sobre la explotación y la dominación generadas en el pasado respecto a su propia configuración de concepto subyugado en la hegemonía –discursiva y conceptual– de la historia como garante y responsable del pasado. Tan benjaminiana como pueda parecer, esta memoria rastrearía, por tanto, los usos olvidados de las teorizaciones del concepto de memoria; una especie de genealogía sobre los anhelos y expectativas semánticas de su complejo teorético, gesto éste radicalmente histórico pero enfrentado al devenir necesariamente práctico mediante la política. Esta sería la única manera de devolver a la memoria, más allá de señalar la historia de una semántica, su naturaleza emancipatoria, a veces subversiva, pero sobre todo crítica respecto a los usos y abusos conceptuales. Así, la memoria crítica trasciende su objetivación conceptual para asumirse, propiamente, en la mejor metodología para una conciencia histórica, política e intelectual ante el peligro de su reificación ideológica.

4.1. La represión del recuerdo crítico en la *Ley de la Memoria Histórica*

En este contexto conviene revisar conceptualmente la *Ley de la Memoria Histórica,* no acerca de la compleja historia de su elaboración de su elaboración, sino entendiéndola como una producción política de esta sociedad de memoria que he esbozado, y en las que el sentido crítico de su acepción queda desvirtuado, sin duda, en el utilitarismo exacerbado en el que ha desembocado la praxis contemporánea de la memoria.[73] Esto servirá para reflexionar sobre una *memoria hecha ley* en su justa contraposición a una categoría de memoria *crítica*, donde algunos de los autores más importantes del pensamiento crítico frankfurtiano (Benjamin, Adorno, Horkheimer y Marcuse) extrajeron, precisamente, un *sentido de justicia* que disentiría prácticamente de su articulación jurídica. La comparación, si se quiere entender así, es no obstante –y en sí misma– un intento de poner en funcionamiento una práctica *metodológica anamnética* (Reyes Mate, 2013, p. 15) para repensar temas que tienen que ver con la memoria, o mejor dicho, con ciertas teorizaciones sobre la pertinencia del recuerdo como elemento crítico ante las patologías sociales e históricas, y su devenir hacia las políticas institucionales sobre un pasado conflictivo. Se trata, pues, de establecer algunas relaciones entre un discurso presente e institucional de una política de memoria desprendido, entonces, de su dimensión epistemológica originaria, aquella que giraba en torno al conocimiento *justo* de los que quedaron fuera del discurso de la historia.

Así, pues, entre el quinto y sexto párrafo de la ley (BOE núm. 310, de 27/12/2007) se establece lo siguiente:

> Es la hora, así, de que la democracia española y las generaciones vivas que hoy disfrutan de ella honren y recuperen para siempre a todos los que directamente padecieron las injusticias y agravios producidos, por unos y otros motivos políticos o ideológicos o de creencias religiosas, en aquellos dolorosos períodos de nuestra historia. Desde luego, *a*

[73] Este epígrafe del presente trabajo ha sido publicado parcialmente con anterioridad en otro lugar: Alías, A. (2017). Exponer a los vencidos: memoria, transmedia y emancipación. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada* 7(13), 76-96. Universidad de Zaragoza.

> *quienes perdieron la vida*. Con ellos, a sus familias. También *a quienes perdieron su libertad*, al padecer prisión, deportación, confiscación de sus bienes, trabajos forzosos o internamientos en campos de concentración dentro o fuera de nuestras fronteras. También, en fin, a quienes perdieron la patria al ser empujados a un largo, desgarrador y, en tantos casos, irreversible exilio. Y, por último, a quienes en distintos momentos lucharon por la defensa de los valores democráticos [...] En este sentido, la Ley sienta las bases para que los poderes públicos lleven a cabo políticas públicas dirigidas al *conocimiento de nuestra historia* y al *fomento de la memoria democrática*.

De una primera lectura se pueden extraer, al menos, dos ideas de memoria condensadas en sus últimas líneas: una pertenecería al Benjamin de *Über den Begriff der Geschichte* (en ese *conocimiento de nuestra historia*) y, la otra, al último Adorno (si leemos el *fomento de la memoria democrática* como el deber de memoria adorniano...), pero tanto la una como la otra ya formaban parte de los principios con los que ambos pensadores replantearon una nueva teoría del conocimiento y un orden político desde el materialismo histórico basados en la experiencia *sufriente* del sujeto. La inversión sobre los condicionamientos para el conocimiento de la verdad desde la experiencia *dañada* –dirá Adorno: "dejar hablar al sufrimiento es condición de toda verdad" (*Dialéctica negativa*)–, es atender a una condición que la razón ha declarado *insignificante*, según palabras de Reyes Mate en su conferencia "La causa de las víctimas. Por un planteamiento anamnético de la justicia" (8 de abril de 2003), pero sin la cual "no habrá derecho, ni moral, ni política que valga al margen de ella". No contar con esta experiencia, por tanto, sería la *injusticia* a la que la justicia habría de responder y el lugar donde la memoria adquiere, de manera decisiva, su carácter cognitivo. Sin embargo, y aunque esta idea aparece contemplada en el párrafo antes citado de la ley, hay dos detalles en su contenido que muestran un principio de ocultación que irían, propiamente, contra el *deber de memoria* con el que se fundamenta.

Antes está el problema del *deber de la memoria*, pues el aprovechamiento del imperativo categórico con el que Adorno abordó la última parte de su obra *Dialéctica negativa* –también en la conferencia dictada el 18 de abril de 1966: "La educación después de Auschwitz"–, ha

acabado por constituirse en un modelo canónico de jurisprudencia sobre los conflictos civiles y las dictaduras militares basadas en la represión clandestina y desapariciones sistemáticas, como también ocurre en algunas de las políticas *reparadoras*, como es el caso de Argentina. Fue allí, en las páginas de un texto teórico dedicadas a la cuestión del papel de la filosofía tras lo ocurrido Auschwitz, donde el pensador alemán propone una especie de *ley moral para los supervivientes* de la catástrofe con la que orientar el pensamiento y la acción de los seres humanos, "de modo que Auschwitz no se repita, que no vuelva a ocurrir nada parecido" (Adorno, 2008, p. 334). Este imperativo fundamental e incondicional, pues de él dependerá la inmediata supervivencia de la humanidad, partía, realmente, de una crítica al imperativo categórico kantiano –una norma abstracta y meramente formal–, del que Adorno dispuso, contrariamente, como una *exigencia* en la historia desde la experiencia humana y no en la elevación normativa de la legislación. Y con este gesto profundamente moral y comprometido, el pensador alemán pretendió movilizar la *memoria* de las esperanzas incumplidas y de las injusticias pendientes desde el *hábito* de la memoria que, como advierte José Antonio Zamora, "impone una mirada agudizada a las catástrofes del presente, implacablemente crítica con sus causas y solidariamente compasiva con sus víctimas" (Zamora, 2004).

Precisamente la crítica que propone Zamora no permanece viva en el texto jurídico, al menos conceptualmente. El primero de ellos recae sobre la implícita referencia a las *víctimas*, puesto que en el texto aparecen eufemísticamente referidas como *a quienes perdieron la vida,* y el segundo a la ausencia de facto del concepto de *memoria histórica* en favor de una *memoria democrática*, que Rafael Escudero detecta ya en el debate conceptual previo a la conformación del texto de la ley y en el cual se habría señalado la preferencia, por parte de la *intelligentsia* del PSOE, por un acuerdo que respetara los términos del marco legitimador del sistema constitucional alcanzados en la Transición (Escudero, 2013, pp. 37-39). Parte de esta opacidad heredada desde entonces tapaba la procedencia crítica del concepto benjaminiano de memoria –que, según Francisco Vázquez García, fue filtrado por Re-

yes Mate en su contacto con el pensamiento de la *Nueva Teología política* durante sus años de formación en Munster, Alemania (*La filosofía española. Herederos y pretendientes*)–, lo que traía aparejado, en cierto sentido, otra *transición*, en este caso conceptual y en la que, sin embargo, no llega a participar políticamente. Las razones del rechazo a una categoría como la *memoria histórica* durante la Transición –además de los prejuicios que sobre ella recaen como fuente poco fiable y, sobre todo, manipulable–, se debió a que, a partir de ella, se obtendrían suficientes elementos para cuestionar el discurso hegemónico de la *equidistancia* que, como viene a resumir Escudero, justificaría la reconciliación entre los dos bandos, pues en ambos se ejerció por igual la violencia política. Una equiparación como ésta no podría contar con una justificación benjaminiana, ya que en su concepción de la memoria en tanto recuperación y conocimiento de un pasado que permanecido al margen de la historia oficial –o, incluso, ocultado como ocurrió en los años del franquismo–, una represión ostentada desde el poder autolegitimado que, por tanto, no podría aceptarse en aras del restablecimiento democrático. La crítica epistemológica, entonces, se entremezcla con la actividad política en lo que realmente es un *proceso de pérdida del estatus crítico* –y no sólo–de la categoría de memoria, cuando, en este sentido, la justicia se asume, significativamente, como el último tramo para el reconocimiento político de un relato, la memoria, que aún hoy no se contempla en su totalidad desde las funciones constitucionales del estado español, en parte debido a esta recepción desvirtuada de las ideas de los pensadores de la tradición crítica de Frankfurt.

5. CONCLUSIONES

El concepto de memoria, por tanto, se establece como resorte crítico que no se presupone en el reconocimiento de la posibilidad institucional, ya que en la articulación jurídica como prescripción no sólo se diluye cualquier elemento crítico en el derecho, sino también sus pretensiones reales de una emancipación inconcebible desde la ideología de lo normativo. Porque para los pensadores de la Teoría crítica, como hemos revisado a lo largo de este texto, el *sufrimiento histórico* no se

deja dirimir exclusivamente a partir del discurso filosófico –en su sentido teorético–, sino en una identificación con la "verdadera función social de la filosofía", como propuso Horkheimer en 1940 (2008, p. 282), es decir, donde la crítica se desarrolla como una promesa –aún ilustrada– de introducir razón en el mundo. Una práctica intelectual, al fin y al cabo, que disiente en ocasiones de la teoría política y su lenguaje dominante basado en la asignación o privación *–inclusión* y *exclusión–* de derechos (sociales) sobre el sujeto jurídico. En efecto, este pensamiento crítico encuentra en las diversas experiencias de injusticia y sufrimiento no sólo un signo de la negatividad constitutiva de la forma de vida capitalista –asimilado en Hannah Arendt por el totalitarismo–, sino también, en el marco teórico de su justificación intelectual, como testimonio social y existencial donde hacer de la necesidad histórica una situación de justicia. La existencia de un padecimiento social no debe ser solo diagnosticado críticamente, sino también, como conviene Adorno y Metz dispone, ser asumida desde las propias categorías del pensamiento –aquí los conceptos y sus usos discursivos– como expresión misma de una razón (ilustrada) emancipándose hacia presupuestos prácticos (políticos). Aquí es donde la Teoría crítica se actualiza como pensamiento de la *memoria crítica*, puesto que en ella se contempla el recuerdo crítico de las injusticias de la historia –eso sí, vinculado a cierta *impotencia de la teoría*–, más allá de las leyes dictadas por las instituciones como políticas de memoria que, de forma acrítica, intentan resolver u olvidar un pasado conflictivo.

6. REFERENCIAS

Adorno, Th. W. (2008). Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad (Obra Completa, 6). Akal

Adorno, Th. W. (2008). Philosophische Terminologie (Band 2). Suhrkamp

Escudero, R., Campelo, P. (2013). Qué hacemos por la memoria histórica. Akal

Jameson, F. (2010). Marxismo tardío. Adorno y la persistencia dialéctica. Fondo de Cultura Económica

Horkheimer, M. (2008). Teoría Crítica. Amorrortu

Koselleck, R. (2003). Aceleración, prognosis y secularización. Pre-textos

Mate, R. (2013). La piedra desechada. Trotta

Marcuse, H. (1989). Eros y civilización. Ariel

Metz, J.B. (1999). Por una cultura de la memoria. Antrhopos

Romero Cuevas, J. M. (2016). El lugar de la crítica. Teoría crítica, hermenéutica y el problema de la trascendencia intrahistórica. Biblioteca Nueva

Romero Cuevas, J. M. (2009). Historia conceptual como crítica. *Devenires. Revista Internacional de Filosofía y Filosofía de la Cultura*, X(19), 84-101. Universidad Michoacana

Palti, E. J. (2011). Ideas, conceptos, metáforas. La tradición alemana de historia intelectual y el complejo entramado del lenguaje. *Res Pública. Revista de Historia de las Ideas Políticas*, 25, 227-248. Universidad Complutense de Madrid (UCM)

Zamora, J. A. (2004). Th. Adorno. Pensar contra la barbarie. Trotta

DE LA RAZÓN INSTRUMENTAL A LA RAZÓN RETICULAR: PENSAMIENTO, COMUNICACIÓN Y POLÍTICA EN LA ERA DE INTERNET

JOSÉ MANUEL PANEA MÁRQUEZ
Universidad de Sevilla

JESÚS FERNÁNDEZ MUÑOZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En los años treinta, el *Instituto para la Investigación Social en Fráncfort*, bajo la dirección de Max Horkheimer, impulsó una serie de estudios orientados al análisis crítico de la sociedad. En torno a su figura se formó lo que se ha venido a llamar la Escuela de Fráncfort, con nombres tan significativos como Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse y el propio Max Horkheimer (Jay, 1989). El hilo conductor de su filosofía social no era otro que preguntarse hasta qué punto la Ilustración y su pretensión de racionalidad y libertad para todos ha triunfado en la sociedad actual, o más bien se ha producido una crisis del proyecto ilustrado, dando paso a nuevas formas de dominación, tanto en el modelo de racionalidad vigente, como en las formas de vida (Hernández-Pacheco, 1996). Sin embargo, desde los años setenta, en los que vemos aparecer los últimos escritos de H. Marcuse, hasta hoy, se han producido cambios notables en las formas de comunicación y pensamiento, sobre todo a partir de lo que ha supuesto Internet, y que exige de nosotros, una reflexión y valoración.

Pretendemos, por tanto, someter a revisión el diagnóstico francfortiano, de modo que podamos sopesar hasta qué punto las líneas maestras de su crítica a la sociedad actual, y más en lo que atañe al pensamiento y a la comunicación, pueden estar hoy vigentes, o no, desde la actual perspectiva de un mundo globalizado como el nuestro, no sólo

por la economía, sino por las redes y sistemas de comunicación e hiperconexión continuada.

Para llevar a cabo esta propuesta, plantearemos la cuestión en dos bloques. Por una parte, se expondrán las tesis más relevantes para nuestro análisis desarrolladas por M. Horkheimer, T. W. Adorno y H. Marcuse. A partir de ahí, en un segundo bloque temático, se abordará cuál es la situación actual, analizando el fenómeno de Internet y las redes sociales, y su influencia en la comunicación y el pensamiento. Trataremos de cuestionarnos hasta qué punto el diagnóstico francfortiano ha sido superado por la nueva realidad, o si, por el contrario, se ha visto confirmado.

2. LA CRÍTICA FRANCFORTIANA A LA SOCIEDAD ACTUAL: ILUSTRACIÓN Y RAZÓN INSTRUMENTAL

La Escuela de Fráncfort desarrolló un inmenso trabajo de análisis y crítica de la sociedad industrial avanzada. Como ha escrito A. Wellmer, Adorno supo calibrar como nadie la Modernidad cultural en todas sus *ambigüedades*: la posibilidad de que se impulsen tanto potenciales estéticos y comunicativos, favorecedores de la libertad, como el riesgo de una muerte de la cultura (Wellmer, 1993, p. 13). Esa ambigüedad creemos que está presente también en Horkheimer y Marcuse, posibilitando la crítica y la esperanza de una posible transformación de la realidad. De lo contrario estaríamos condenados a la resignación y al pesimismo más absoluto. Pues bien, lo que enlaza el pensamiento de Horkheimer, Adorno y Marcuse es la crítica a la instrumentalización de la razón y a la *autoconservación* como fin último del sistema. Lo que los francfortianos hacen es someter a crítica a la Modernidad científico-técnica, que encarnaba el ideal ilustrado de emancipación, y señalar sus déficits. Para ello acometen un análisis de la sociedad industrial avanzada y de las formas de vida del capitalismo tardío.

Son varias las consecuencias destacables de esta situación. Una de ellas es la dominación del hombre y de la naturaleza. Los procesos de racionalización modernos, las formas de vida y de pensamiento, con el triunfo de la razón instrumental, lejos de producir la emancipación

soñada, ha conducido al hombre y a la naturaleza a nuevas formas de dominación. *Dialéctica de la Ilustración*, escrita por Adorno y Horkheimer, expresaba este fracaso (Adorno y Horkheimer, 1994). La reflexión sobre los *fines* de la existencia impulsaba la búsqueda de los *medios*. Durante siglos han convivido el componente reflexivo y el instrumental de la razón, pero en la sociedad actual, hemos asistido a un *ocaso* del pensamiento crítico, de la reflexión (Adorno y Horkheimer, 1986, p. 201). Porque el problema es que, dirán los francfortianos, los procesos de racionalización modernos han llevado a absolutizar un modo de relacionarnos con el pensamiento, con la naturaleza y con los demás seres humanos: la razón instrumental, orientada al dominio, que versa sobre los medios, no sobre los fines. Además, la lucha por la existencia se ha vuelto ciega y salvaje. El único fin del sistema es la autoconservación (*Selbsterhaltung*). Razón y autoconservación van de la mano. La consecuencia, para el pensamiento, será que toda forma de racionalidad que no sea la instrumental, al servicio de incrementar la productividad y los beneficios, y, por tanto, la autoconservación sistémica, será cuestionada, borrada del mapa. El pensamiento crítico es desbancado por la instrumentalización de la razón al servicio del único fin de la productividad y el dominio. En palabras de Horkheimer, se produce, así, un *eclipse de la razón*, provocado por el triunfo de esta razón instrumental frente a otros modos posibles de entender lo racional (Horkheimer, 1973).

Lo que Adorno pretende, como dirá Wellmer, no es instalarse en el pesimismo, sino plantear si es posible una segunda Ilustración, un ilustrarse la Ilustración acerca de sí misma (Wellmer, 1993, p. 159). Pero esto también cabría decirlo de Horkheimer y de Marcuse. Volviendo a Adorno, lo que se pretende es que Auschwitz no se repita (Adorno, 1973, p. 80). Sus ataques al genocidio nazi, pero también a las purgas estalinistas, demandaban, al mismo tiempo, otro modo de entender la razón y la relación con la naturaleza y la sociedad. Frente al mundo administrado (Marcuse, 1984c, p. 40), frente a las tendencias homogeneizadoras que impone la razón instrumental en las formas de vida, aquellos defendían la pluralidad y la libertad. Pero para ello es imprescindible el cambio de paradigma en el modo de entender

la racionalidad, porque el triunfo de la racionalidad instrumental conduce a la cosificación de la relaciones intersubjetivas, y también al dominio y expoliación de la naturaleza. Y no sólo eso, sino a la homogenización del pensamiento y de la cultura, en aras, únicamente, de la propia autoconservación. Todo esto equivale a poner en cuestión aquello que no sea directamente productivo, rentable en términos inmediatos, económicamente evaluable; significa, para los francfortianos, el triunfo de la economía y de la razón instrumental, al servicio de formas de dominación; la imposición, como diría Adorno, de lo siempre igual, y la muerte del pensamiento crítico, de la filosofía y la cultura en su sentido más hondo. De aquí que si en el mito había una pretensión de explicar y comprender la realidad; y si las esperanzas de liberación estaban puestas en la Ilustración, esta, sin embargo, ha fracasado, pues la realidad que ha urdido sigue gobernada por la falta de libertad y por el miedo: "(…) el mito es Ilustración; la Ilustración recae en mitología" (Adorno y Horkheimer, 1994, p. 56). Si había una pretensión de comprensión, de racionalización en el mito, y se esperaba que la razón, en su despliegue, nos condujera a otro mundo, lo que ha sucedido es que la Ilustración finalmente nos ha devuelto al mundo cíclico del mito de lo siempre igual (*des Mythos des Immergleichen*) y del dominio (Adorno, 1986, p. 302). Los procesos de racionalización modernos, con el triunfo de la razón instrumental, no nos ha llevado a la liberación sino a la dominación del ser humano y de la naturaleza, y, en definitiva, a la barbarie, porque este modelo de racionalidad no sabe de justicia ni de compasión; tan sólo le importan los resultados, el cálculo, los beneficios. De aquí que Adorno dijera aquello de que la progresiva imposición de la razón instrumental acaba filtrándose en las formas de vida de tal modo que fomenta la *frialdad*; una frialdad sin la cual Auschwitz no habría sido posible (Adorno, 1990, p. 363). El propio Horkheimer explicaría este proceso en los siguientes términos:

> Con la desintegración del Yo y de su razón reflexiva, las relaciones humanas se aproximan a un límite en el que el dominio de todas las situaciones personales por las económicas y la mediatización universal de la vida en común por la mercancía se transforma en una nueva modalidad de inmediatez (Horkheimer, 1973b, p. 163).

A fin de cuentas, dirán Horkheimer y Adorno, lo que se ha impuesto es el modelo de racionalidad científica en versión instrumental, orientada a la productividad y la economía. Las consecuencias son el debilitamiento de la razón reflexiva, de la filosofía, de la crítica. Pero también la imposibilidad del debate, de la discusión, pues, finalmente, triunfa un discurso, el de los hechos, el de la ciencia, la razón instrumental y el mercado. Se zanja o cancela toda discusión posible sobre los fines, pues toda la dinámica del pensamiento científico y de la cultura se ponen al servicio de la máxima productividad y de la autoconservación sistémica. En efecto, como concluirá Horkheimer a propósito de esta crisis de la razón práctica (que sí reflexionaba y discutía sobre los fines), estamos asistiendo a una formalización de la razón, a la traducción de la razón en términos instrumentales, vaciándola de todo contenido de fines, calculadora, fría, formal, orientada a la instrumentalización de la naturaleza y del yo, para garantizar así la autoconservación (*Selbsterhaltung*) del sistema:

> ¿Cuáles son las consecuencias de la formalización de la razón? Nociones como las de justicia, igualdad, felicidad, tolerancia que, según dijimos, en siglos anteriores son consideradas inherentes a la razón o dependientes de ella, han perdido sus raíces espirituales. (…) ¿Quién podría decir que alguno de estos ideales guarda un vínculo más estrecho con la verdad que su contrario? Según la filosofía del intelectual moderno promedio, existe una sola autoridad, es decir, la ciencia, concebida como clasificación de hechos y cálculo de probabilidades. La afirmación de que la justicia y la libertad son de por sí mejores que la injusticia y la opresión, no es científicamente verificable, y, por lo tanto, resulta inútil. En sí misma, suena tan desprovista de sentido como la afirmación de que el rojo es más bello que el azul, o el huevo mejor que la leche. (Horkheimer 1973a, pp. 34-35).

Evidentemente, el problema no es meramente teórico. La racionalidad científica estará al servicio del sistema productivo, y de aquí la instrumentalización de la razón, con todos los efectos que ello comporta en los más diferentes ámbitos –economía, cultura, política–. Y el resultado no es una mayor emancipación, como se esperaba de la Ilustración, sino un mayor dominio. Se comprende entonces lo afirmado por Horkheimer: “(…) la denuncia de aquello que actualmente se lla-

ma razón constituye el servicio máximo que puede prestar la razón" (Horkheimer, 1973a, p. 195).

3. EL CIERRE DEL UNIVERSO DE DISCURSO: HERBERT MARCUSE.

Herbert Marcuse desarrolló de un modo claro las tesis ya avanzadas por Adorno y Horkheimer. En efecto, el discurso de la ciencia y de la técnica, nos dirá Marcuse, no es desinteresado, no es neutral, sino que encubre una forma de dominación política. Y este es el punto de partida para su teoría de la sociedad del capitalismo tardío, como ha apuntado Habermas (Habermas, 1984, p. 59). El propio Marcuse reconocía también la influencia previa de Husserl y de Heidegger en la crítica a la ciencia moderna (Habermas et al. 1980, p. 13). Pero los análisis sociológicos de Adorno y Horkheimer habían sido cruciales para mostrar cómo el yo pienso cartesiano acabará tejiendo una red de dominación sobre cada uno de nosotros, la naturaleza y las relaciones intersubjetivas. Y lo hace a escala mundial. Marcuse aprecia no sólo una dinámica de pensamiento excluyente, sino homogeneizadora de las formas de pensamiento y de vida. En realidad, para Marcuse, nuestras actuales sociedades industriales, tan agresivas con la naturaleza y con el propio yo, no son sino la materialización de aquella violencia del concepto de la que hablaba Adorno (Adorno, 1990, pp. 20-21). La razón instrumental muestra así su rostro más agresivo, dirá Marcuse, tanto frente a una naturaleza como frente a un yo, expoliados por una maquinaria que sólo pretende producir para consumir y para seguir produciendo. El yo se convierte en víctima y verdugo de una feroz y desencajada lucha por la existencia. De aquí la agresividad de la actual sociedad industrial (Marcuse, 1984b).

Pero si esta, la violencia que se imprime al yo y a la naturaleza, es una de las consecuencias del triunfo de la razón instrumental, no será la única. La sociedad industrial avanzada ha sabido tejer una cultura de propaganda (*Kulturindustrie*), utilizando los sistemas publicitarios a su alcance –los medios de comunicación de masas, prensa, radio y televisión, así como el cine–, para que esa razón instrumental, y toda

la cultura que la envuelve, se consolide y afiance como la única razonable, la única posible; y el mundo que esta razón teje, también sea, de este modo, el *único* imaginable. Se produce, así, un cierre político, que engloba la unidimensionalidad del pensamiento, del discurso y de la imaginación. El resultado no es otro que el de un hombre y una sociedad unidimensionales, bajo el modelo de racionalidad científico-productiva que, definitivamente, ha triunfado. Y este será, en esencia, el núcleo de su obra fundamental, *El hombre unidimensional* (Marcuse, 1984a, p. 53-54).

En efecto, como ya habían diagnosticado Adorno y Horkheimer, se ha suprimido toda tensión trágica entre el *ser* y el *deber ser*, entre lo que somos y lo que queremos ser. De manera que toda utopía, todo poder ser de otro modo, es nivelado (Adorno y Horkheimer, 1994, p. 67). Por ello, Adorno y Horkheimer dirían que cuando desaparece esa tensión trágica, el individuo también desaparece (Adorno y Horkheimer, 1994). Toda diferencia, toda pluralidad, todo pensar de otro modo es aniquilado, borrado del mapa, sencillamente tachado de ingenuo o de irracional. El discurso nivelador del concepto, que Marcuse desenmascara interesado en contribuir a la máquina productivista, acaba imponiendo un pensamiento y una realidad unidimensional. Pero, además, esta racionalidad instrumental ha convertido a la categoría de *trabajo* en el centro de gravedad de nuestras vidas. Sacralizado el consumo, no se trabaja para vivir, sino que se vive para trabajar y seguir consumiendo. Evidentemente, esta forma de vida, la feroz lucha por la existencia, imprime su violencia sobre la política, las formas de vida, y las formas de relacionarnos entre nosotros y con la naturaleza, tal y como Marcuse desarrolló en *Eros y civilización* (Marcuse, 1984c).

Pero como decíamos, una de las consecuencias más interesantes para nuestro tema, que cabe extraer del análisis de Marcuse, viene a ser la idea de que vivimos en una sociedad administrada, dirigida, urdida por el modelo de racionalidad científico-instrumental que se impondrá como *el único* en todos los ámbitos de la vida: cultura, economía, política, y también en el de las relaciones interpersonales. Por la violencia que ejerce sobre el individuo y la naturaleza, este modelo de pensamiento es represivo, nos dirá en *Eros y civilización*, porque se fo-

menta una represión excedente (*surplus-repression*), innecesaria para el mantenimiento de la vida (Marcuse, 1984c, p. 46). Pero por su tendencia a imponerse como el *único* modo razonable de interpretar la razón y su relación con la realidad, este modelo de racionalidad provocará el *cierre del universo político* y *del discurso*, la cancelación de toda crítica posible, la cosificación de toda imaginación (Marcuse, 1970, p. 54), lo que supone la clausura de la posibilidad misma de imaginar un *poder ser de otro modo*, que diría Horkheimer. En el universo marcusiano nos sucede como al trapecista de Kafka: vivía instalado en su trapecio, de día y de noche, aspirando solo a ser el mejor. En una de las ocasiones, cuando el circo se mudaba de ciudad, y el trapecista viajaba en la redecilla de equipajes, pues era lo más parecido al trapecio, el dueño del circo percibió tristeza en él. Al preguntarle qué le pasaba, este le dijo que no podía seguir viviendo en el trapecio, y se echó a llorar. Desconcertado, el empresario preguntó si le faltaba algo para ser feliz. Lo que dijo fue: que, de ahora en adelante, necesitaría dos trapecios para vivir (Kafka, 1989). La respuesta nos sirve para ilustrar lo que Marcuse está sugiriendo sobre el hombre unidimensional: que ya no puede *pensar ni imaginar* un mundo de otro modo al que es; y que su insatisfacción, porque el trapecista no es feliz, no encuentra otra salida, otra vía que creer que lo será trabajando más.

Se trata, en suma, de aquella cosificación de la imaginación, de aquella ceguera del sujeto contemporáneo, de la que también hablaran Adorno y Horkheimer (Adorno y Horkheimer, 1994, p. 93). Se impone la pregunta por el sentido de una ciencia y una técnica que, lejos de procurar por todos los medios eliminar el sufrimiento de millones de seres humanos en la tierra, queda relegada a un segundo plano, al de los intereses económicos más inmediatos. Por todo ello, dirá Marcuse, el resultado final de toda esta dinámica no es otro que el de la dominación de los individuos, encadenados al engranaje de una realidad que no se discute, y que gira en torno a la secuencia: trabajar, producir, consumir, para seguir trabajando. Y de aquí su rotunda sentencia: "Esta es la forma más pura de servidumbre: existir como instrumento, como cosa" (Marcuse, 1984a, p. 63). El problema, nos dirá, es que las

formas de dominación se han hecho muy sutiles, a través de sistemas de control *psicológicos*, que son, en definitiva, controles *políticos* que se activan a través de los sistemas de comunicación de masas, pues "(…) la psique privada, individual, llega a ser el espectáculo más o menos voluntario de las aspiraciones, sentimientos, impulsos y satisfacciones socialmente deseables y necesarios" (Marcuse, 1984c, p. 95). Por ello, los sujetos viven inmersos en una realidad unidimensional, cortada por el mismo patrón del pensamiento, del que se ha apropiado la *Kulturindustrie*, el mecanismo de propaganda cultural, psicológico y político que la racionalidad científico-técnica, la razón instrumental, ha desplegado a través de los medios de comunicación de masas, para así asegurar la autopreservación del sistema. De aquí que afirme: "La individualidad es literalmente sólo un nombre en la específica representación de *tipos*" (Marcuse, 1984c, p. 102-103). El yo, encadenado a una realidad que no puede ni siquiera cuestionar, pues ha perdido la capacidad para imaginar otro modo de vivir, arrastra una existencia enajenada, alienada, cosificada; aunque, apuntará Marcuse, ni siquiera es consciente de ello, ya que la normalización de esta procede de que su conciencia está *anestesiada* por la poderosa cultura de masas (Marcuse, 1984c, p. 27).

Marcuse coincide, pues, con las tesis mantenidas por Adorno y Horkheimer en *Dialéctica de la Ilustración*. El propio Marcuse lo hace explícito cuando escribe en *Eros y civilización*:

> Conforme la racionalidad científica en la civilización occidental empezó a dar sus frutos más maduros, llegó a ser cada vez más consciente de sus implicaciones físicas. El *ego* que emprendió la transformación racional del medio ambiente humano y natural se reveló a sí mismo como un sujeto esencialmente agresivo, ofensivo, cuyos pensamientos y acciones estaban proyectados para dominar a los objetos. Era un sujeto contra un objeto. Esta experiencia antagónica *a priori* definió al *ego cogitans* tanto como al *ego agens*. La naturaleza (tanto la suya como la del mundo exterior) fueron 'dadas' al *ego* como algo contra lo que tenía que luchar, a lo que tenía que conquistar, e inclusive violar: tales eran los prerrequisitos de la autopreservación y el desarrollo (Marcuse, 1984c, p. 109).

En *El hombre unidimensional*, Marcuse deja constancia, una y otra vez, de que esta sociedad es irracional en su totalidad, pues tiene la capacidad, científica y tecnológica, de erradicar el sufrimiento, pero en cambio se pliega al dios de la productividad (Marcuse, 1984a, pp. 19-20). Y lo es porque el potencial para afrontar el sufrimiento y la necesidad ha aumentado como nunca; pero, sin embargo, se cancela, combatiendo con el poder de la *Kulturindustrie* toda aquella forma de pensamiento o de acción que pudiera encuadrarse como crítica, como *protesta*, ya que lo que se pretende es la salvaguarda y perpetuación del *statu quo* (Marcuse, 1984a, p. 22). En otras palabras, la razón tecnológica se ha hecho *razón política* (Marcuse, 1984a, p. 27).

A modo de conclusión sobre el diagnóstico marcusiano, no nos resistimos a reproducir dos de sus textos que podrían resumir, paradigmáticamente, la situación irracional a la que nos enfrentamos: por un lado, de propaganda y amenaza al pensamiento; pero por otro, constatando la *ambigüedad* de la realidad, que nos permite albergar alguna posibilidad de cambio:

> La unión de una creciente productividad y una creciente destructividad; la inminente amenaza de aniquilación; la capitulación del pensamiento, la esperanza y el temor a las decisiones de los poderes existentes; la preservación de la miseria frente a una riqueza sin precedentes constituyen la más imparcial acusación: incluso si estos elementos no son la *raison d'être* de esta sociedad sino sólo sus consecuencias; su pomposa racionalidad, que propaga la eficacia y el crecimiento, es en sí misma irracional. (…) La sociedad contemporánea parece ser capaz de contener el cambio social, un cambio cualitativo que establecería instituciones esencialmente diferentes, una nueva dirección del proceso productivo, nuevas formas de existencia humana. Esta contención del cambio social es quizá el logro más singular de la sociedad industrial avanzada; (…). (Marcuse, 1984a, p. 23).

Y un poco más adelante, subrayará la tensión no resuelta en la que aún cabe alguna posibilidad de transformación, a pesar de la amenaza de cierre del discurso y de la acción:

> El hombre unidimensional oscilará continuamente entre dos hipótesis contradictorias: 1) que la sociedad industrial avanzada es capaz de contener la posibilidad de un cambio cualitativo para el futuro previsible; 2) que existen fuerzas y tendencias que pueden romper esta con-

tención y hacer estallar la sociedad. Yo no creo que pueda darse una respuesta clara. Las dos tendencias están ahí, una al lado de la otra, e incluso una en la otra (Marcuse, 1984 a, p. 25).

4. LA RAZÓN INSTRUMENTAL Y LA RAZÓN RETICULAR: UN CAMBIO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Tenemos que preguntarnos, transcurridas varias décadas, y con el surgimiento de una nueva realidad como Internet y las redes sociales, hasta qué punto el diagnóstico francfortiano puede seguir siendo válido, y también si se ha visto confirmado o no por las nuevas formas de comunicación que ha abierto la conexión *online* en las últimas décadas.

Para realizar este análisis es necesario insistir en que el principal motor de la teoría crítica se encuentra en la idea de una sociedad más racional (Cortina 1992, p. 122), esto es, en la necesidad de generar individuos con pensamiento crítico. Sin embargo, la razón por sí misma se ha visto que no es suficiente para extender el pensamiento crítico; no es sencillo porque implica el esfuerzo de ir más allá de la comodidad (y seguridad grupal) que proporcionan las ideologías. Mas no podemos olvidar que "una sociedad ideologizada es impotente para hacer hombres a los hombres" (Cortina, 1992, p. 178). En una sociedad completamente enajenada de la realidad, y que vive desde las ideologías y las emociones, será muy complicado implementar la crítica y, mucho menos, la autocrítica. Por eso Horkheimer se refería a la desintegración del Yo y de la razón reflexiva (Adorno, 1973b, p. 163), y Marcuse aludía al hombre unidimensional. Pero ¿qué camino ha tomado la sociedad en las últimas décadas en su forma de comunicación por redes? ¿Podríamos hablar de un hombre multidimensional y de pensamiento crítico abierto al diálogo? ¿Es posible el debate y la discusión de las ideas en aras de un progreso conjunto? ¿Sigue imperando el modelo de razón científica e instrumental?

La tarea de la teoría crítica era, como hemos visto, la de buscar la emancipación y el pensamiento crítico para que los hombres pudiesen llegar a ser dueños de su destino y, por ende, sujetos autónomos y libres. Mas parece que todo estaba dispuesto para que no fuese posi-

ble. Los medios de comunicación de masas, tal y como los entendió la Escuela de Fráncfort, tenían un efecto adormecedor para la sociedad. En la mayor parte del siglo XX, la sociedad era simple *receptora* de la "información" y, por tanto, los sujetos eran –totalmente– pasivos (De Fleur y Ball, 1993). En estas circunstancias se podía manipular con gran facilidad y unidireccionalmente a la sociedad, sin encontrar resistencias ni prácticamente réplica posible porque los sujetos que recibían el mensaje no tenían voz. El emisor podía adaptar el mensaje según ciertos intereses y enviaba los datos y la información a un receptor que lo recibía todo como verdadero, real y único, dando lugar a esa sociedad unidimensional y acrítica.

En la actualidad, el contexto de los medios de comunicación debido a Internet y a las redes sociales ha cambiado (McQuail, 2000; Pastor, 2010). El sujeto ahora no tiene la pasividad de antaño, sino que forma parte de las redes, se sitúa *a priori* como un *sujeto activo* que tiene voz y puede responder e interactuar. Aunque en pleno siglo XXI, transcurrido un siglo de la fundación del *Institut für Sozialforschung*, las viejas formas de dominación de masas conservan los medios tradicionales como la televisión, la prensa y la radio, se han producido cambios relevantes.

Principalmente, en las dos últimas décadas, las formas de dominación han aumentado de modo exponencial con Internet. Los individuos no solo tienen voz y la posibilidad de *réplica* en las redes sociales, como en *Facebook* o *Twitter*, sino que incluso en esta última pueden *interactuar* de manera inmediata con los líderes políticos, o con cualquier ente público o privado. Asimismo, pueden ser *emisores* y creadores de contenido para dar su opinión o exponer sus ideas, que eventualmente pueden hacerse *virales* y tener una repercusión superlativa (García-Alonso, 2006). Lo mismo ocurre con la producción de contenido en canales de *YouTube* y otras plataformas de contenido audiovisual en línea. Esto significa que los medios para la (y de) comunicación, gracias a Internet son accesibles para todos, se han abierto a la sociedad y ahora cualquier persona puede tener un canal de *YouTube* a un costo mínimo. Con un *smartphone* y con Internet se puede llegar a todos los rincones del mundo. Lo mismo sucede con las radios, con el auge de

los podcasts a partir del año 2000: cualquiera puede crear su programa de radio y llegar a todo el planeta (en diferido y con escuchas bajo demanda). De hecho, actualmente todas las radios comerciales y tradicionales que se emiten en directo a través de las ondas suben sus programas en formato digital en las plataformas de *podcasting*, porque saben que los oyentes han cambiado su forma de consumir el contenido. La sociedad que era en su totalidad consumidora (y pasiva) se transforma, en parte, en productora de una manera más o menos compleja. Surgen así los *prosumers* y los *influencers* como generadores de opinión, creando tendencias y animando el consumo o seguimiento en cualquier ámbito.

La televisión tradicional, como no podía ser de otro modo, también se ha actualizado en sus distintos canales, y todos están presentes en Internet a través de plataformas propias *online* (en directo), y de la misma forma en programas *a la carta*; algo similar ocurre con el cine, que lo encontramos en plataformas virtuales como *Netflix* o *HBO*. Parece muy claro que hoy en día los consumidores tenemos un papel activo, lo que da la falsa sensación de la toma decisiones a partir del proceso de "búsqueda". Con toda la información disponible a golpe de un clic disponemos de la biblioteca con más cantidad de datos de la historia, y con un crecimiento incesante. Podemos acceder a todos los periódicos y diarios de información del mundo, así como a millones de libros digitalizados y todo tipo de contenido.

Todo se encuentra en la red (Cardoso, 2010; Castells, 2002), pero ¿somos capaces de distinguir el grano de la paja a partir del pensamiento crítico para informarnos y no *infoxicarnos*? La información infinita que encontramos en Internet (en todo tipo de formatos) nos puede servir para validar cualquiera de nuestras creencias. *A priori* parece que pasamos de una *razón instrumental*, basada en la ciencia, a una *razón reticular*; esto es, cuando queremos información sobre algún tema, del tipo que sea, los buscadores nos conectarán con otros datos indexados similares que darán buena cuenta de nuestros intereses iniciales e incluso de algunos que ni sabíamos que teníamos, pero que están vinculados de algún modo, y que nos llevarán a que hagamos clic (por eso es tan importante para las empresas tener un buen

posicionamiento de su contenido y sea torna fundamental el SEO –*Search Engine Optimization*– para dar visibilidad).

Esa ingente cantidad de *gigabytes* de datos no resulta problemática mientras se garantice un consumo general y todo se reparta en los distintos *nichos* de mercado. Pero cuando se trata de cuestiones políticas o generadoras de opinión, para que la masa actúe de una determinada manera, todo cambia y seguimos encontrando de fondo a la razón cientificista como supuesta valedora de la única Verdad ontológica. Así la emancipación de la Ilustración a la que apelaba Horkheimer (1973a, p. 195) sigue aumentando su dominio. La realidad (verdadera) son los (supuestos) *hechos* que nos marcan los verificadores de contenido (*fact checkers*), en contra de todo aquello que no convenga por el motivo que sea, y se convierta en noticias falsas (*fake-news*) o bulos. El ciudadano, por tanto, se debe a lo que imponga ese *Ministerio de la Verdad* que buscará y verificará por nosotros, para darnos el resultado de la "analítica" según la conveniencia en un discurso, que, como vislumbraba Marcuse, no es precisamente neutro.

Se crea una red de dominación de los verificadores de contenido cuyo deseo es el de tutelar a los ciudadanos como menores de edad y en contra de la "desinformación". Podemos extraer de este tipo de medios que solo hay una información, la verdadera, que ellos nos presentan y supuestamente contrastan por nuestro bien y por nosotros. En España encontramos algunos ejemplos interesantes como el de "maldita.es" que dice que "su fin es dotar a los ciudadanos de herramientas para que no te la cuelen"; y más que aportar herramientas nos dan *sentencias* sobre si las noticias –del tipo que sea– son verdaderas o no. Otro medio del ramo es el de "newtral.es", que establece más distinciones y nos divide las noticias y la información en cuatro categorías: "verdad a medias", "falso", "verdadero" o "engañoso". Son estos dos de los supuestos medios garantes del periodismo que deciden, en calidad de expertos, sobre la calificación de cierta información (no de toda) y que tienen una importante influencia en la sociedad (Capodiferro, 2017).

El intento de homogenización de las formas de pensamiento y de la vida es una constante que interesa especialmente en el ámbito político

para que no se pueda dar la réplica, en definitiva, para no hacer posible el pensamiento, sino la *repetición de dogmas*. Estos verificadores de hechos se crean para mantener un relato interesado y conservar a salvo a la población de la desinformación, pero en ningún caso aportan herramientas útiles para los ciudadanos; es decir, no fomentan el *pensamiento crítico* y la *razón*, sino que apelan a las *emociones* o, en todo caso, a una verdad supuestamente "científica" y abalada por "expertos". Aquellos que se atreven a disentir solo merecen ser humillados en la plaza pública *twittera*, donde los argumentos se sustituyen por los *zasca*, y, en muchos casos, por falacias de evidencia incompleta (*cherry picking*), entre otros. Uno de los problemas que encontramos es que estos verificadores tienen el poder para influir en las empresas dueñas de las redes sociales, y se llegan a situar como verdaderos censores del contenido y limitadores de la libertad de expresión. De hecho, en los últimos años han sido varias las nuevas redes sociales que han surgido como lugares donde los usuarios puedan tener libertad de expresión sin censura (García Morales, 2013); algunos ejemplos son gab.com, parler.com, odysee.com, etc. ¿Qué intereses hay detrás de esa *censura* de las principales redes sociales? ¿Todo pasa por la bondadosa idea de los hechos y de la información? En definitiva, se trata de vender como científico y verdadero un relato dominante, justo como ocurría en el siglo XX y con las miras puestas a no garantizar el pluralismo (Boix y López, 2005).

5. DEL HOMBRE UNIDIMENSIONAL A LAS MÚLTIPLES DIMENSIONES CERRADAS Y LA CULTURA DE LA CANCELACIÓN

El capitalismo del que se hablaba en la Escuela de Fráncfort se ha convertido en el centro ontológico de la realidad con Internet y las redes: ahora no oprime externamente a los hombres, obligándolos a trabajar incansablemente en una fábrica, sino que se convierte, sutilmente, en la forma de vida de las sociedades contemporáneas, posibilitando una apertura hacia el *todo* y a la vez hacia la *nada*: en unas sociedades que tienden a la secularización, se transforma en una *liturgia* que no tiene un credo definido y explícito, pero en el que la socie-

dad se encuentra inmersa; desaparecen los esclavos, no se vislumbra al amo, pero todos obedecen siendo esclavos de sí mismos; nos autoimponemos supervisiones que cuantifican lo que hacemos, relojes inteligentes que nos dicen cuándo es momento de levantarse, momento de respirar, de comer o de beber; y las redes exigen nuestra atención constante y permanente, a partir de las infinitas notificaciones y de la publicidad, para consumir minutos de pantalla, apareciendo el fenómeno FOMO (*Fear Of Missing Out*), el miedo a perderse algo.

En el nuevo contexto, no se trata de hacer cosas constantemente sino de hacer creer que lo hacemos bien y que somos mejores y especiales, y, por supuesto, de no perdernos nada de lo que pasa. Y para eso tenemos que dejarlo todo registrado y subido en la red, así otros nos podrán verificar. En este panorama, parece clara la respuesta a la pregunta fundamental a partir de las ideas francfortianas sobre si el cambio en los modos de comunicación y conexión online ha posibilitado la crítica y la transformación de la realidad, en el sentido de ciudadanos más libres. Ha ocurrido todo lo contrario, porque no se apela precisamente a la *razón* sino a la *emoción*, por muy científicos que nos podamos considerar. La instrumentalización de la razón, como guía y camino verdadero, ha dado paso a la esclavitud voluntaria de las apariencias y de las máscaras. La insatisfacción propia del capitalismo tardío, al que hacía alusión la Escuela de Fráncfort, a partir de la servidumbre de vivir para trabajar, que implicaba la sacralización del consumo, se ha multiplicado en las últimas décadas y se ha ampliado (y amplificado) en las redes. No se trata del ocaso de la razón y el pensamiento crítico, sino de la *disolución* de éste en los algoritmos de las redes, el marketing y los *influencers* (Del Pino, 2007). Son múltiples las guías para la vida que aparentan dar emancipación al individuo, pero que lo mantienen más esclavo dentro del mundo de las apariencias y las máscaras. El sujeto ahora, como hemos indicado, no solo consume y obedece a partir de las necesidades creadas por los (infinitos) medios; él mismo, se convierte en un medio dentro de su red de contactos, dando lugar a una retroalimentación de la insatisfacción perpetua, al producirse desde un choque con la realidad.

El cálculo racional no entra en la ecuación; ahora el cálculo ha cambiado por la estrategia emocional: ¿qué o quién despierta más emoción y empatía? Hay que detectarlo para desde ahí vender más y también más rápido, hasta agotar las existencias (ya sea de objetos, infoproductos o relatos). La *frialdad* a la que Adorno aludía se convierte con las redes en *inquietante* a partir de esa máscara ideológica: en un intento de apariencia de vida plena y feliz, que para su verificación (una especie de aceptación externa) se tiene que hacer pública en aras de obtener la aprobación de los otros. Nos encontramos en la mentira en sentido *extramoral*, al querer aparentar una realidad falseada desde el origen, porque incluso las fotografías y los *selfies* están filtrados de forma automática por el sistema informático y a gusto del consumidor (dependiendo de lo que quiera que el otro vea). El ejemplo paradigmático de esto se encuentra en la red social de *Instagram*. Encontramos, por tanto, una gran mentira, que todos saben que es mentira, pero en la que actúan como si fuese realidad, generando así una esquizofrenia y disonancia cognitiva entre la pantalla y la realidad, que ya está teniendo consecuencias psicológicas para gran parte de los usuarios (Fernández Sánchez, 2013), incluso desde la niñez. Todo esto ocurre a partir de la ventaja que supone la ilusión en la pantalla, donde todo es posible, y que contrasta con el *golpe de realidad* que encontramos fuera de aquella, porque la realidad siempre es más problemática.

Las tendencias homogeneizadoras de antaño se convierten, en la actualidad, en la homogenización de cámaras de eco, en una multidimensionalidad uniforme en sus partes. Cada uno consume y sigue a los que dicen y hacen aquello que a cada cual le interesa. Por tanto, el individuo escucha lo que quiere escuchar; esto es, cada uno intenta escucharse y verse *a sí mismo* cuando se mira en el “espejo” negro de su pantalla. En esa multiplicación del contenido, cada cual desea escuchar plácidamente repetidos sus propios credos e ideas, para así no cuestionarse ni tener una perspectiva crítica. La diferencia y la pluralidad es aniquilada dentro de cada grupúsculo; todo pensar de otro modo no entra dentro de las posibilidades, si deseas formar parte del “grupo”. Marcuse ya apuntó que el disidente es borrado del mapa, y ni siquiera es considerado; podríamos añadir que ni tan siquiera debe ser

nombrado. En el caso de ser nombrado lo será de forma despectiva y con calificativos como *fascista*, *magufo*, *negacionista*, etc. Estos adjetivos son aplicables a cualquier realidad (política o no) debido a la polarización social a partir de la Verdad que mantiene cada grupúsculo del tipo que sea. Por lo tanto, el diálogo sigue siendo imposible: surge entonces la *cultura de la cancelación.*

Todas estas cuestiones son fácilmente percibidas en redes sociales. Vemos cómo son muchos los *twitteros* que se vanaglorian de los miles de perfiles que tienen bloqueados o silenciados; así como el uso de estrategias para que solo puedan responder a sus mensajes en dicha red social las personas a las que ellos siguen. De esta forma, se garantiza que habrá pocas críticas y muchos halagos. En estas prácticas es donde verdaderamente podemos ver el universo mítico de *lo siempre igual* del que hablaban Adorno y Horkheimer. Se trata de lo siempre igual porque se trata de imitar al *influencer* de turno (que normalmente está pagado por las marcas que quieren vender su producto), y de seguir mi propia ideología: la imitación desde el vacío y la nada.

En las redes encontramos, por tanto, la verdadera dominación del ser humano que, como se ha comentado, no se hace tanto desde la pura racionalidad científica, sino desde la emocionalidad de aquel al que admiran, y de las pequeñas verdades que cada grupo ha creado: el identitario y las nuevas construcciones desde la *posverdad ideológica* rompen, de una atacada, el diálogo y la búsqueda conjunta de comprensión de la realidad-real, alejada de las construcciones, y desde el pensamiento crítico y dialógico. La razón tecnológica, con sus algoritmos, funcionamiento y uso se convierte claramente en razón política y razón emocional. La opinión pública se convierte en una gran ficción (Habermas, 2002, pp. 261-267).

6. CONCLUSIONES

El pensamiento crítico y reflexivo al que aludían los miembros de la Escuela de Fráncfort parece que no ha llegado con la diversidad infinita que aporta Internet. En estas circunstancias, ¿cuál sería el cambio necesario en ese sentido para el siglo XXI? A la luz de lo expuesto,

quizá el verdadero acto heroico del pensamiento que busca la autonomía solo se puede encontrar en la autocrítica y en la aceptación; creemos que se hace más necesaria que nunca la vuelta al Oráculo de Delfos y al "conócete a ti mismo", a partir de un ejercicio de humildad, reconocimiento y aceptación, para poder salir a las redes sin caer en el autoengaño. Ya no se trata de la emancipación del capitalismo, sino de ver el progreso y la virtud moral de las instituciones capitalistas y de las redes, para poder ser capaces de poner vocación donde se impone el profesionalismo y el consumo; para hablar con ideas y argumentos donde imperan las ideologías. Una sincera búsqueda de la verdad de las cosas, para dejar de lado la conveniencia y la comodidad de las ideologías, en aras de la comunicación y la conexión-real con los otros, en un honesto y verdadero diálogo constante con los otros, reticular y abierto.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. W. (1973). *Consignas*. Amorrortu.

Adorno, T. W. (1986). *Teoría estética*. Taurus.

Adorno, T. W. (1990). *Dialéctica negativa*. Taurus.

Adorno, T. W. y Horkheimer, M. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta.

Boix Palop, A. y López García, G. (2005). Derecho y cuarto poder en la era digital. *Revista de Estudios Políticos*, 130, 77-112.

Capodiferro Cubero, D. (2017). Libertad de información frente a internet. *Revista de derecho político*, 100, 701-737

Cardoso, G. (2010). *Los medios de comunicación en la sociedad en Red*. UOC

Castells, M. (2002). *La Galaxia Internet*. Radom House Mondadori.

Cortina, A. (1992). *Crítica y utopía. La escuela de Fráncfort*. Editorial Cincel.

De Fleur, M. L. y Ball-Rockeach, S. (1993) *Teorías de la comunicación de masas*. Paidós.

Del Pino, C. (2007). Nueva era en la comunicación comercial audiovisual: el marketing viral. *Pensar la Publicidad*, 2, 63-76.

Fernández Sánchez, N. (2013). Trastornos de conducta y redes sociales en Internet. *Salud mental*, 6, 521-527.

García Morales, M. J. (2013). La prohibición de la censura en la era digital. *Teoría y Realidad Constitucional*, 31, 237-276.

García-Alonso Montoya, P. (2006). Periodismo digital y periodismo ciudadano. En Sabés Turmo, F. (Ed.), *Análisis y propuestas en torno al periodismo digital* (pp. 251-262). Asociación de la Prensa de Aragón.

Gavara de Cara, J. C. (2013). La autorregulación como mecanismo de autocontrol de los medios de comunicación: intervención pública y regulación interna. En Gavara de Cara, J. C. y de Miguel Bárcena, J. (Eds.). *La autorregulación de los medios de comunicación como sistema de control* (pp. 23-54). Bosch.

Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos.

Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa (I). Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.

Habermas, J. (2002) *Historia y Crítica de la Opinión Pública*. Gustavo Gili.

Habermas, J. *et. al*. (1980). *Conversaciones con Herbert Marcuse*. Gedisa.

Hernández-Pacheco, J. (1996). *Corrientes actuales de filosofía. La Escuela de Fráncfort*. Tecnos.

Horkheimer, M. (1973a). *Crítica de la razón instrumental*. Sur.

Horkheimer, M. (1973b). *Teoría Crítica*. Seix Barral.

Jay, M. (1989). *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Fráncfort*. Taurus.

Kafka, F. (1989). Un artista del trapecio. En *La metamorfosis*. Alianza Editorial.

Marcuse, H. (1970). *Ensayos sobre política y cultura*. Ariel.

Marcuse, H. (1984a). *El hombre unidimensional*. Ariel.

Marcuse, H. (1984b). *La agresividad en la sociedad industrial avanzada*. Alianza Universidad.

Marcuse, Herbert (1984c). *Eros y civilización*. Ariel.

Martín Barbero, J. (1987) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Gili.

McQuail, D. (2000) *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Paidós.

Navas Castillo, F. (2009). Libertad de expresión y derecho a la información. En Torres del Moral, A. (Ed*.). Libertades Informativas* (pp. 89-109). Colex.

Pastor, Ll. (2010). *Periodismo zombi en la era de las audiencias participativas*. UOC.

Wellmer, Albert (1993). *Sobre dialéctica de modernidad y postmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno*. Visor.

LA IMPOSIBILIDAD DE DIÁLOGO Y DE CRÍTICA FILOSÓFICA DESDE LAS IDEOLOGÍAS DE LA (POS)VERDAD: LA NECESIDAD DEL REALISMO POLÍTICO COMO UNA *TERCERA VÍA* PARMENÍDEA

JESÚS FERNÁNDEZ MUÑOZ
Universidad de Sevilla

1. LA FILOSOFÍA EN SUS INICIOS Y LA BÚSQUEDA DE LA VERDAD: ENTRE EL MITO Y LA RAZÓN

La historia de la filosofía en occidente comienza con los presocráticos en el siglo VI a. C. (Guthrie, 1990, Vol. I; Bernabé, 2008) con el famoso paso del mito al logos (Nestle, 1940). Esto es, el cambio de la creencia en historias antiguas que daban sentido y que situaban a los hombres en el mundo a la creencia en la razón, en el *logos*, que se fundamenta en la experiencia y la observación de la *physis*. La filosofía occidental, por lo tanto, arranca con el desprecio a los mitos por ser múltiples y risibles (Hernández-Pacheco, 2003). Sin embargo, esa filosofía racional se convierte desde los presocráticos en creadora de *nuevos mitos* parecidos a los que criticaba en aras de una supuesta Verdad –más o menos empírica– y a la que el lector contemporáneo piensa que se podrá alcanzar progresivamente (Nestle, 1940). La utopía de la ciencia y el idealismo filosófico empiezan a dar sus primeros pasos y con ellos una visión cientificista y de –supuesto– progreso *inevitable* que solo puede aumentar con el paso del tiempo. Puesto que la historia de la filosofía es entendida generalmente como la historia de un progreso hacia la Verdad última, donde se van dejando atrás teorías superadas, que se convierten, a su vez, en *mitos* para buscar esa tan ansiada *Verdad*.

Los primeros filósofos se dedicaron a observar la *physis* con el fin de poder gestionar y comprender el mundo que los rodeaba y poder ale-

jarse de las religiones (Burkert, 2007), por este motivo son también conocidos como los primeros físicos (Störig, 2016). Y cada uno de los presocráticos, desde el viejo Tales de Mileto, tenía una propuesta unificadora de la realidad a partir de un elemento originario (ἀρχή) (Bernabé, 2008). Estos pensadores y primeros físicos profundizan en la *unidad de la diversidad* de la naturaleza, de la *physis* (Φύσις), dejando atrás las historias homéricas y los viejos mitos:

> "Es de todos conocido que a partir de Jenófanes (hacia 565-470 a.C.) –que fue el primero en criticar y rechazar las expresiones "mitológicas" de la divinidad utilizadas por Homero y Hesíodo– los griegos fueron vaciando progresivamente al *mythos* de todo valor religioso o metafísico. Opuesto tanto a *logos* como más tarde a *historia*, *mythos* terminó por significar todo 'lo que no puede existir en la realidad' " (Eliade, 2010, p. 134).

Desde los inicios de la historia de la filosofía los mitos han sido dejados atrás como falsos (Jaeger, 2011) en aras de otra búsqueda, esto es, de la búsqueda de explicaciones convincentes y racionales que se tienen que fundar en la naturaleza a partir la experiencia. El observador es el que dará sentido a la realidad alejándose todo lo posible de las historias y relatos (falsos) relacionados con divinidades. A pesar de esta postura tan común de los primeros filósofos es necesario insistir en que no es contradictoria con la imagen del mundo mítico, puesto que en la Grecia antigua *mûthos* es el nombre que se le daba a la palabra que significa pensamiento que se expresa, que da un parecer u opinión (Gadamer, 2010). Ese sentido se ha modificado al hilo de las diversas transformaciones que han afectado al verbo "decir" y a los sustantivos que expresan "palabra" (Gadamer, 2010) El desarrollo tiene lugar, sobre todo, en Platón que es el primero que promueve la utilización del término "*mythos*"[74] en el sentido que continúa dándosele en la actualidad (Díez de Velasco y Lanceros, 2010, p. 17.), es decir, utilizándolo de manera no metafórica. Aunque Platón se muestra muy crítico con los mitos reconoce que los filósofos no pueden prescindir de ellos (Brisson, 2005) y que el mito, en definitiva, es necesa-

[74] Platón es el primer autor conocido que emplea el término y, para él, *muthologia* significa "contar historias".

rio para la filosofía (Kirk, 1990; Lledó, 1996). Los mitos en Platón son la sístole y la diástole del pensamiento (Fernández Muñoz, 2019; Reale, 2002).

En el antiguo uso lingüístico de Homero *mythos* no quiere decir otra cosa que “discurso”, “notificación” o “dar a conocer una noticia” (Gadamer, 2010). Ese uso lingüístico no nos indica que “*mythos*” se refiera a una historia o noticia particularmente falsa, poco fiable o, simplemente, a una invención (Gadamer, 2010). Tampoco podemos considerar que en ese momento *mythos* tuviese algo que ver directamente con lo divino. La obra donde la mitología en el significado tardío de la palabra se convierte en un tema expreso es en la *Teogonía* de Hesíodo (Vernant, 1991). En cualquier caso, la palabra mito no se establece en este contexto hasta después de la denominada Ilustración griega (s. V a. C.) (Guthrie, 1990, Vol. III), esto es, cuando “el vocabulario épico de *mythos* y *mythein* cae en desuso y es suplantado por el campo semántico de *logos* y *legein*” (Gadamer, 2010, p. 25). De todos modos, no podemos plantearnos aquí una definición total y cerrada del término “mito” puesto que nos encontramos ante una cuestión de gran dificultad y complejidad (Kirk, 1990) que no es unívoca, basta con dejar constancia de dicha amplitud semántica: el término “mito” deriva de una transcripción del griego antiguo μῦθος prevaleciendo en diversas lenguas europeas modernas[75].

Con el nacimiento de la racionalidad científica en Grecia el discurso mítico y el incipiente discurso lógico, que fueron *confundidos* durante mucho tiempo, comienzan a oponerse (Droz, 1993, p. 9). Al final hay que elegir entre *mythos* y *logos*. Se hace evidente con esta dicotomía la tendencia que comprende el pensamiento lógico como una originalidad griega que libera al hombre de la *servidumbre del mito*. En un sentido amplio y sin demasiadas precisiones cualquiera podría estar de acuerdo con la citada necesidad de elección: ¿verdadero o falso? ¿la búsqueda de la verdad a partir de la razón o vivir en un mundo mitológico y de relatos falsos? Mas esa oposición entre mito y logos es

[75] Por ejemplo: *mythos* (en alemán); *myth* (en inglés); *mythe* (en francés); *mito* (en italiano) y mif (en ruso).

tendenciosa cuando no directamente falaz. El esquema de *desencantamiento* del mundo no es una realidad, no existe una ley general de desarrollo puesto que el *mito* es, a su vez, *logos*:

> "[…] el mito es un discurso arqueológico acerca de la naturaleza: es el discurso que unifica nuestra experiencia del mundo en una referencia al origen de las cosas que ordena a éstas y las alberga en una visión global, en una *con-prehensio*, que nos permite entender. En este sentido el mito, lejos de oponerse a la filosofía, nos dice mucho de la estructura misma de todo pensamiento que quiera alcanzar el límite de las cosas y abarcarlas en una interioridad concebible" (Hernández-Pacheco, 2003, p. 35).

El desarrollo de los mitos sirve y conduce al hombre a una experiencia de su interioridad original e implica una amplitud de miras y otra forma de comprender y de pensar filosóficamente. El verdadero *mito*, en el sentido negativo de la palabra, es "el paso del mito al logos".

Cuando empiezan a desarrollarse diferentes explicaciones míticas, el mito, como decía Hecateo de Mileto, se vuelve *risible*. El problema de la pluralidad mítica comienza a darse en el momento en el que se establecen relaciones y flujo entre diferentes culturas en el siglo VI a. C. (Vernant, 1982). Así las cosas, inevitablemente "el mito deja de ser aquello que explica, y en su diversidad se convierte, poco a poco, en lo que requiere explicación" (Hernández-Pacheco, 2003, p. 41). De esta manera, frente al mito, aparece un nuevo *logos* al cual se puede acceder a través de la observación y que no se fundamenta en ningún tipo de sabiduría colectiva de los antiguos sino en *uno mismo*, en un tipo de experiencia propia que se pretende universalizable. Un *logos* filosófico que tiene la obligación de aportar en todo momento la justificación de su validez.

2. LAS DIFERENCIAS ENTRE PASADO Y PRESENTE DE LA FILOSOFÍA: EL *PASO* DEL MITO (*FAKE-NEWS*) AL LOGOS (*FACT-CHECKS*) Y SUS DERIVAS

El paso del mito al logos, tal y como lo planteó Nestle (1940), significa un *desencantamiento* de la realidad en una dirección única. Mas eso solo sería posible *si y solo si* la razón desencantada fuese dueña

absoluta de sí misma y se realizara y auto-poseyese absolutamente (Gadamer, 2010, p. 20). Pero esa idea ilustrada y absoluta de la razón no es más que una ilusión, puesto que queda patente la enorme dependencia que tiene la razón de los diferentes contextos así como de los poderes económicos, sociales o estatales, en definitiva, de la complejidad de la realidad (Geertz, 1998). Todo ello sin tener en cuenta las diferencias culturales, de modo que lo natural, claro y obvio para nuestra cultura occidental en cualquier ámbito (parentesco, economía, política, etc.) no es lo natural, claro y obvio para, por ejemplo, los balineses (Velasco Maíllo, 2010; Velasco Maíllo y Díaz de Rada, 2010; Winch, 1994). No se trata tanto de buscar pensamientos claros y distintos sino de pasar *de lo claro a lo distinto* (Mariscal Vega, 2019) con vistas a un acercamiento problematista de la realidad de una manera más abarcativa (Sevilla, 2011) y con el fin de desarrollar la razón dialógica (Velasco, 2009, 2010).

Se torna necesario conocer y re-conocer esa pluralidad de *realidades* y *verdades* de los diferentes y diversos modos de vida y de conocimiento que se pueden encontrar, y de hecho se encuentran, fuera de la ciencia, para percibir la *verdad* propia en el mito, en el arte, en la religión o en otras culturas (Moreno Feliú, 2010; Martínez Veiga, 2010; Díaz de Rada, 2010). Puesto que cuando leemos a Homero e igualmente a Platón somos capaces de reconocer y percibir sin mucho tardar la subyacente racionalidad y pensamiento con la que la mitología griega interpreta la existencia humana y su condición o, igualmente, el origen del mundo (Pieper, 1998; Ries, 2013). Es por ello muy importante tener presente que existen multitud de *respuestas* a lo largo de la historia de la humanidad, que el hombre mismo tiene de forma más o menos consumada en las cuales, podríamos decir, la existencia humana, el hombre, se va comprendiendo a sí mismo constantemente (Eliade, 2011). Si con los presocráticos como iniciadores de la filosofía constatamos que iban dejando atrás los mitos y que el propio Jenónafes de Colofón habla de ellos de manera despectiva (Bernabé, 2008), otro tanto podemos decir acerca de Heráclito de Éfeso (Fernández Pérez, 2010) y en su insistencia acerca del Logos, que es único y verdadero:

> “De esta razón que existe siempre, resultan conocedores los hombres, tanto antes de oírla como tras haberla oído a lo primero, pues, aunque todo transcurre conforme a esta razón, se asemejan a inexpertos teniendo como tienen experiencias de dichos y hechos; de estos que yo voy describiendo, descomponiendo cada uno según su naturaleza y explicando cómo se halla. Pero a los demás hombres les pasa inadvertido cuando hacen despiertos, igual que se olvidan de cuanto hacen dormidos” (Heráclito, Fragmento 1).

Con Heráclito se aprecia claramente la búsqueda de la Verdad, de la Razón (Logos) única en la filosofía y se pretende dejar atrás los mitos sin conseguirlo. El intento serio de ese dejar atrás los mitos y las divinidades lo encontramos en la denominada Ilustración griega del siglo V a. C. (Guthrie, 1990, Vol. III) y especialmente con sofistas como Protágoras. A partir de Sócrates y Platón la filosofía busca un ideal de verdad como fundamento (Guthrie, 1990, Vol. IV-V; Reale, 2003), aunque nada substancialmente distinto a lo que ya hicieran Parménides y Heráclito, pues son sus predecesores.

Platón por su parte es conocido que polemiza contra la poesía de Homero y Hesíodo y contra la tragedia y la comedia, sin embargo, él mismo se presenta como creador de otro tipo de “poesía” a saber, la *filosofía* (Reale, 2002). Todo ello a la vez que discute contra los mitos “pre-filosóficos” de Homero y Hesíodo (Reale, 2002). Por el contrario, y al mismo tiempo, recupera el *mito* refundándolo en un nuevo plano (Pieper, 1998). A priori puede resultar complicado comprender la posición particular que tenía Platón por parecer, en principio, contradictoria. Por un lado, demostró la necesidad de abandonar la cultura oral poético-mimética y, por otro lado, defendía la oralidad poniéndola, incluso, por encima de la escritura, puesto que pensaba que los filósofos deben reservar para la oralidad las cuestiones realmente importantes para el alma del hombre. Platón a la vez que criticó firmemente la escritura se postuló como uno de los grandes artistas de la escritura.

El problema al que dan lugar estas aparentes contradicciones es a una enorme incomprensión de Platón. Existen numerosas tesis de investigadores que consideran que lo que Platón hacía era liberar una batalla de retaguardia con el pasado. En cambio, desde la perspectiva de G.

Reale (2002), gracias a la finísima sensibilidad de Platón muy agudizada para su tiempo ha dado grandes resultados, que precisamente por el momento culminante de la revolución cultural griega "ha madurado extraordinarios conceptos de avanzada, con intuiciones geniales que llevan en germen algunas verdades que sólo maduraron [...] en el siglo XX, a través de la hermenéutica" (Reale, 2002, p. 36). Platón crea una conexión fundamental entre mito y logos, establece lo que se podría denominar: un "nexo de unión estructuralmente indisoluble" (Reale, 2002, p. 307). Por ello, debería ser elemental comprender y tener presente el mencionado punto de unión si se quiere leer adecuadamente y entender la obra platónica en relación con el problema mito-logos.

A partir de Aristóteles la filosofía se entiende históricamente a sí misma, en su totalidad, como el paso del *mythos* al *logos,* que más tarde Nestle desarrollaría en 1940. Entendiéndose, por tanto, la evolución de la filosofía como un proceso de desarrollo de este *logos* y con una separación cada vez más acrecentada del *mythos*. Así las cosas, el lenguaje propio del mito se comenzó a considerar como *pre-filosófico*. Y por este motivo Platón fue releído, interpretado y estudiado desde esta óptica, de manera que:

> "numerosos mitos que se encuentran en sus obras fueron considerados como algo que interesa mucho más al literato que al filósofo, quien debería considerar como significativo en los diálogos solamente lo que depende del *logos*" (Reale, 2002, p. 307).

A pesar de todo lo que se ha comentado sobre ese paso del mito al logos desde la antigüedad, los filósofos, como se ha visto, han reconocido el valor del mito, desde Sócrates y Platón (como se ha puesto de manifiesto), pasando por Aristóteles ("el que ama al mito es en cierto sentido filósofo", *Metafísica*, I 2, 982b 18-19) hasta llegar al propio Nietzsche. Esto es, la filosofía en líneas generales ha estado abierta al diálogo y abierta a la pluralidad de la razón (Vicente Arregui, 2004) y al esfuerzo del pensamiento crítico para entenderse a sí misma, al hombre y a la propia realidad. En ese esfuerzo de acercamiento a la verdad han vuelto constantemente al pasado para comprender y debatir con los antepasados: la filosofía siempre vuelve a sus inicios, para

comprenderse a sí misma, a diferencia de lo que ocurre en las ciencias puras.

En la actualidad, en la llamada postmodernidad[76] nos encontramos en algo más parecido a la anti-filosofía en un *mundo líquido* como apuntó Bauman (2003) a principios de siglo o incluso más allá, en de un *mundo volátil* (Torralba, 2018) donde:

> "Todo lo que parecía sólido se desvanece en el aire. Un mundo político, social, económico, religioso, cultural se deshace, pero lo que emerge es informe, caótico, difícil de precisar, justamente, porque está emergiendo. Los valores tradicionales se descomponen, las creencias que habían sustentado a nuestros antepasados en los momentos críticos de sus vidas se desvanecen en el aire y la estructura social muta hacia nuevas formas que jamás se habían percibido" (Torralba, 2018, p. 10).

Parece que nos encontramos inmersos dentro del caos, de lo inestable y en gran peligro, como si el ser humano hubiese estado siempre en el terreno de lo sólido y de la certidumbre inamovible. Mas el propio Tales de Mileto consideró a lo líquido (al agua) como el fundamento de la realidad, fue el *arjé* de este primer filósofo para explicar que todo surge del agua. Algo parecido nos legó el último exponente de la Escuela de Mileto, Anaxímenes, que entiende que precisamente de "lo volátil", del aire, proviene todo. ¿Cómo es posible que los primeros filósofos nos propusiesen que la *solidez* tiene su origen a partir de lo *líquido* o *gaseoso* y en la actualidad las teorías sociológicas y filosóficas vinculen estos elementos como metáfora de nuestra realidad desde un punto de vista negativo?

En la actualidad la filosofía y el pensamiento se presentan en base a una dicotomía que se incrementa con lo que denomino paso de las '*fake news*' a las '*fact-checks*'. Las *noticias falsas* y la *verificación de hechos* se pueden relacionar con el paso del mito al logos, aunque

[76] Torralba (2018, p. 16) aporta un listado de nombres en los que nos referimos a nuestro tiempo además de postmodernidad: "ultramodernidad, hipermodernidad, tardomodernidad, transmodernidad, modernidad líquida, turbomodernidad, edad del caos, era del vacío, el imperio de lo efímero, la sociedad de la decepción, la sociedad del hiperconsumo, la sociedad del cansancio, la sociedad de la transparencia".

sean substancialmente distintos en lo esencial son similares en su "forma". Lo que se pretende mostrar es que, si bien la historia del pensamiento se ha movido entre los mitos y las utopías de Verdad desde la antigüedad hasta el presente, los modos, la apertura y la capacidad de comunicación se han visto realmente afectadas. Aunque hay una constante creación de mitos del origen dadores de sentido, que se transformarán en mito-logía: donde la razón debe prevalecer a partir de ideales o de utopías futuribles que se construyen a medida, en todos los casos esos relatos están basados en creencias que se autojustifican a partir de un tipo de experiencia que intenta siempre adaptar la realidad a sí misma y sus métodos.

Gran parte de la ciencia y la filosofía actuales toman a la Verdad como su principal objetivo con la pretensión de un pensamiento único, válido y verdadero para todo tiempo y lugar (universal) pero como apuntaba Vattimo (2010) tenemos que ir más allá del *mito* de la verdad objetiva. Sin embargo, aunque vivamos en un *mundo volátil* estamos instalados en el discurso único de verdad sólida y que merece toda consideración y, por ende, se debe verificar como "la realidad", contra todos "los bulos" y "*fake news*". Puesto que solo a partir de un método científico –verificable empíricamente– se comprende cómo funciona el mundo para posteriormente establecer cómo *debería ser*: cómo nos deberíamos comportar, de qué manera se tendrían que organizar los Estados, etc. A partir de este paradigma *verdadero* se pueden plantear recetas válidas con vistas a atajar cualquier problema social, siendo la receta incuestionable, fuera de toda duda y, por supuesto, no abierta al diálogo ni a la crítica.

En esta situación cualquier visión crítica o que ponga en cuestión la "verdad oficial y científica" se convierte automáticamente en *risible*, como aquellos mitos griegos a ojos de los presocráticos. Solo hay una vara de medir los –supuestos– *hechos* (que no son interpretables): con un *método* que puede contrastar la información falsa (las *fake news*) o nuevos mitos contemporáneos para desmentirlos o verificarlos (según *conveniencia*) y a partir de "los hechos" (que no son opinables ni interpretables, ni tampoco han sido seleccionados para confirmar el *relato*).

El famoso paso del mito al logos sigue hoy más presente que nunca, pero con una puesta a punto que se adapta a los tiempos. Y a pesar de todo, manteniendo la dicotomía de verdadero-falso, correcto-incorrecto, bueno-malo, etc. Esta anti-filosofía con visos de suficiencia totalizante es la que se pretende imponer como (única) visión del mundo verdadera para que el gran público conozca los hechos y acepte cualquier dogma. El problema que deviene a partir de esta metodología pseudofilosófica y acrítica es que cada grupúsculo creará sus sistemas cerrados y verdades absolutas que se convierten en incriticables y se transforman en dogmas. El otro grupo se convertirá en el "negacionista" de la Verdad de aquel y, por lo tanto, el diálogo y la comunicación no es una posibilidad.

> "La condición de mito o de historia ficticia, al igual que ocurre con los relatos literarios, la veracidad de cuyos hechos narrados, a diferencia de los de los libros sagrados, no es susceptible de discusión, no es algo necesariamente ni dañino ni provechoso. Solo que, ésta sería la moraleja de las reflexiones de Harari, 'algunas *fakes news* duran para siempre' " (Marín-Casanova y Mariscal Vega, 2021a, p. 217).

No se trata de promover un sistema postmoderno o volátil de relativismo vacuo donde todo tiene cabida, sino de acercar la razón a la historia y a la experiencia para intentar comprender el mundo en conjunto y con apertura de miras crítica (y autocrítica) que permita la comunicación, el entendimiento y aunar perspectivas complementarias siendo conscientes de las limitaciones.

Como indican los profesores Marín-Casanova y Mariscal Vega (2021a, p. 217):

> " 'una vez una mentira, siempre la verdad'. No sólo las antiguas religiones ilustran estos lemas que ponen de relieve la capacidad aglutinante de lo ficticio para la cooperación. En tiempos más recientes, las naciones han creado su propia mitología nacional. O también los movimientos ideológicos como el comunismo, el fascismo o el liberalismo elaboraron sus credos de autorrefuerzo".

Si bien la historia de la filosofía ha sido la historia de distintos sistemas filosóficos desde la antigüedad, no han sido precisamente los Filósofos los únicos pensadores críticos (y autocríticos) y abiertos a

otros sino que esta labor ha recaído también en los historiadores de la antigüedad como Tucídides o Tito Livio y no es hasta la modernidad cuando encontramos a pensadores (no filósofos *stricto sensu*) que tratan de pensar no en cómo debe ser el mundo sino cómo es y, por ende, cómo podemos actuar en la realidad para intentar mejorarla, pero no desde un sistema filosófico cerrado e ideal sino basado en la razón, la experiencia y la historia.

> "Como consecuencia, se priva al grupo de las necesarias referencias y, con ello, hasta de la idea de perfección y, subsecuentemente, de cualquier forma de legitimidad; aparece, por el contrario, un caos nebuloso y una sensación de deriva. El hombre queda una vez más, tal y como apuntaba Protágoras de Samos, investido de todo poder y consignado como la medida de todas las cosas, lo que acaba por generar, esta vez sí, una suerte de nihilismo. Una época por lo demás similar a la que dio origen a los sofistas en la Antigua Grecia" (Aznar Fernández-Montesinos, 2018, p. 24).

3. LOS DATOS QUE CONFIRMAN MI RELATO VERDADERO O SOBRE LOS DOGMAS TOTALIZANTES DE LA POSVERDAD

"El dato mata el relato". Esta es una sentencia muy en boga y de actualidad que gusta poner de relieve a aquellos defensores de los supuestos *hechos objetivos*, los que consideran que hay una única interpretación posible del mundo: la del método científico. Son esos los que verifican los hechos en su micro-mundo. La realidad que construyen puede interpretarse de un único modo puesto que hay un observador que verifica sin género de dudas todo lo que nos rodea. Es por este motivo por el que los *fact checker* han cobrado un gran protagonismo en la actualidad contra los bulos y la desinformación, de hecho, son defendidos por la mayoría de los investigadores (Cárdenas Rica y Polo Serrano, 2019; Bermúdez Vázquez y Casares Landauro, 2021), por eso los autores hablan del periodismo de datos como el antídoto de la posverdad (Rubio Moraga y Donofrio, 2019). Los nuevos *Ministerios de la Verdad* que facilitan a los ciudadanos la respuesta correcta y adecuada en cada caso. Gracias a estos verificadores se supone que podemos vivir tranquilos, se trataría de esperar la verificación de estas

agencias periodísticas para saber a qué atenernos. El ejemplo prototipo de estos tiempos lo encontramos con el COVID-19, cuestión incuestionable desde ningún punto de vista, cualquier voz viniese de donde viniese que no estuviese alineada con la perspectiva "oficial" se considera anatema, perspectiva que desarrolla claramente Mancinas-Chavez (2021) en su trabajo "De la pandemia a la infodemia". Aunque efectivamente hemos podido comprobar que precisamente los *relatos* y la propia "verdad oficial" ha ido cambiando con el paso de los meses y cambiará con el paso de los años. La cuestión es que las posiciones cambiarán en el futuro pero lo importante consiste en hacer creer que se está transmitiendo un mensaje "objetivo" que de fondo quiere transmitir el miedo suficiente para que a los que reciban esa información les genere una emoción y los sitúe justo donde los medios desean.

> "De partida, los medios, en su búsqueda de la neutralidad, de la equidistancia, asumen sus temas y debates —lo que resulta trascendental—, parte de su lenguaje y explican sus razones, lo que les permite ya ab initio obtener un rédito formal y de legitimación. Es el criterio de equidistancia, de objetividad, de ecuanimidad, que siempre subyace en la mente del que informa y motiva que pueda perderse la referencia y acaben equiparadas víctimas y verdugos, falsedad y verdad" (Aznar Fernández-Montesinos, 2018, p. 33).

Nos movemos en las arenas movedizas de la Verdad a través de la verificación experiencial y el único paradigma es el *científico*, aquel que supuestamente puede verificarse a partir de una serie de *hechos*. Cualquier otro acercamiento a la realidad será puesto en duda y ridiculizado. Solo hay una manera de comprender y analizar el mundo. El intento de poner en duda cualquier *statu quo* al que se le atribuye el carácter de científico se transforma automáticamente en anatema. Mas el problema que esto genera tiene mucho que ver con los medios de comunicación de masas, porque los *datos* son realmente utilizados para generar otro *relato* a partir de unos –supuestos– hechos que son *hechos* (fabricados) (Marín Casanova, 2019) por esos grupos de comunicación que en modo alguno se pueden considerar neutrales sino todo lo contrario, como encontramos descrito en *Propaganda* de Bernays:

> “La manipulación consciente e inteligente de los hábitos y opiniones organizados de las masas es un elemento de importancia en la sociedad democrática. Quienes manipulan este mecanismo oculto de la sociedad constituyen el gobierno invisible que detenta el verdadero poder que rige el destino de nuestro país. Quienes nos gobiernan, moldean nuestras mentes, definen nuestros gustos o nos sugieren nuestras ideas son en gran medida personas de las que nunca hemos oído hablar” (Aznar Fernández-Montesinos, 2018, p. 48).

Se fomenta una posverdad que sin corresponderse con los hechos se construye por aquellos que quieren dar la apariencia de científicos, neutrales y asépticos. Paradójicamente nos situamos en un meta-relato falso, en una gran mentira (Murolo, 2021; Palácio y Capovilla, 2021), pues apela principalmente a las emociones, las creencias y los deseos grupales.

> “Desde la Edad de Piedra, los mitos autorreforzantes han servido para unir colectivos. Lo cierto es que *Homo sapiens* conquistó este planeta gracias, sobre todo, a la habilidad exclusivamente humana de tramar y extender ficciones. Somos los únicos mamíferos que pueden cooperar con numerosos extraños sólo porque podemos inventar historias ficticias, difundirlas, y convencer a otros millones de creer en ellas. En tanto todos creemos en las mismas ficciones, todos obedecemos las mismas leyes, y con ello podemos cooperar efectivamente” (Marín-Casanova y Mariscal Vega, 2021a, p. 216).

De este modo cualquier asunto que tenga cierta verosimilitud cobra mayor importancia que profundizar y problematizar filosóficamente, ahora no hay crítica posible. Que algo pueda ser verdad tiene mayor impacto que poner en cuestión esa supuesta verdad. Las redes sociales son un buen ejemplo de esto: se fomenta la comunicación exclusivamente con aquellos que piensan como uno mismo. El debate y la crítica es un terreno vetado. Se trata de compartir las creencias, de compartir el mismo relato y vivir en la auto condescendencia del discurso único que hemos creado, vivir desde nuestro discurso para volver al mismo en una enorme cámara de eco. La filosofía y el pensamiento crítico no forman parte más allá que en la autocomplacencia de la moral de superioridad, pues esos se sitúan en el pedestal de la Verdad, con una mirada en la epistemología. Nada puede fallar, todo es seguridad. No hay resquicio a la duda. Todo se fundamenta en silogismos

y en "la realidad", en los hechos. El relato que se construye es mucho más y se convierte en El Relato. Se produce entonces la vuelta al mundo mítico que empezaron a despreciar los primeros filósofos por ser múltiples y risibles. La razón y el logos que se consideraba fundamento se convierte en un simple envoltorio que infunde la tranquilidad a sus adeptos de estar situados en el lado bueno, en el de la Ciencia. Pero no es más que el envoltorio puesto que no hay espacio a la duda y a la crítica: solo hay dogmas.

Lo que se muestra es el camino Verdadero del que hablaba Parménides en su poema. Una vía de la Verdad que en Parménides fue revelada por una diosa innominada y que sirve como justificación del Ser, de lo que es. El otro camino es el del no-ser, el de la opinión de los mortales que andan ciegos por el camino. Pero siempre se olvida la tercera vía parmenídea que, por otra parte, es el camino de la humanidad.

4. LA POSVERDAD SON LOS OTROS. EL REALISMO POLÍTICO COMO TERCERA VÍA: EL TÉRMINO MEDIO

> "La posverdad se desarrolla más cerca del monólogo, que del discurso, es por tanto una cuestión de fe, de creer o no creer, no en el sentido teológico del término: lo que interesa es creer en el sentido de reforzar una creencia, una ideología, un hecho concreto, coincidente con aquellos intereses que proclama y ganar así adeptos a la causa" (Menéndez Jambrina, 2021, p. 210).

Se trata de buscar *relatos* como si fuesen los nuevos mitos del siglo XXI para que éstos nos sirvan para confirmar una cosmovisión cómoda y asentada del mundo a partir de una serie de –supuestos– *datos* y *hechos*. Sin embargo, solo a partir de una filosofía abierta que elimine los deseos de totalidad –para evitar futuros totalitarismos– y de Verdad –más o menos revelada–, es decir, que rompa con los mitos y con las utopías, se puede llegar a un acercamiento a la *realidad* y a los problemas del hombre en el mundo para comprender precisamente la realidad cambiante, incompleta e imposible de explicar de manera unitaria. Esta visión filosófica necesita de una perspectiva crítica, escéptica y abierta a los cambios para poder adaptarse. Por lo tanto, la

tercera vía parmenídea puede funcionar como una metáfora a este respecto. Y se ha comentado en el apartado anterior que el ser es y el no-ser no es, pero no podemos quedarnos ahí. Este planteamiento dicotómico de Parménides de Elea puede servir para ilustrar el camino general que ha seguido la filosofía hasta la actualidad pero que va en contra del mismo Parménides que reconocía, a fin de cuentas, que hay una tercera vía que es intermitente, donde los hombres nos movemos en posible diálogo entre la episteme y la doxa. Pues la cuestión del Ser requiere de la divinidad y de la fe del revelado y el otro camino, el del no-Ser quizá implica ir directamente a oscuras. El camino de la filosofía es el tercero, que es indeterminado, difuso, complejo y lleno de claroscuros.

> "La posverdad se sostiene en el monólogo, no en el diálogo, evita la conversación. No hay respuesta posible a un monólogo: cerrado en sí mismo no admite réplicas [...] La posverdad es una cuestión de fe donde no cabe contestación ni réplica. Se afirma la posesión de la razón y la verdad, lo que conduce al descreimiento y negación del otro: hacer malo al otro nos convierte en redentores, salvadores y profetas" (Menéndez Jambrina, 2021, p. 211).

El verdadero problema se encuentra en que cada uno considera que la posverdad son los otros, encontramos un ejemplo claro en el trabajo de Castro Sánchez (2021) donde en este caso habla de la posverdad relacionado con el discurso de la ultra-derecha. Porque uno mismo es la Verdad. Su visión es la verdadera, está en el lado bueno de la historia. No hay ninguna duda, no hay matices. El *otro* es el que hace las cosas mal y está equivocado, aquel que no se entera de cómo funciona la realidad y se le tiene que etiquetar convenientemente cuando no es posible la reinserción en la Verdad, en ese supuesto, debe ser cancelado, bloqueado y *eliminado*.

La creación de noticias falsas y realidades alternativas es fruto de la cosmovisión posmoderna. Desde esa cosmovisión de lo que se trata es de crear micromundos y microverdades que están fuera de toda realidad, pero que a partir de ciertos "consensos" entienden como la Verdad (siendo simplemente un constructo conocido por todos, por tanto, una gran mentira). Esa es la antifilosofía a la que me refiero y critico

en esos intentos de destruir la realidad para "construir" otra paralela (y falsa). Precisamente por eso he querido comparar la cuestión con el paso del mito al logos a lo largo de la historia de la filosofía, en ese proceso desde la antigüedad sí hemos visto un esfuerzo filosófico y de pensamiento crítico, de diálogo, revisión y análisis filosóficos que se han empezado a simplificar a partir del s. XX. Como si mito y logos fuesen contradictorios y se eliminasen mutuamente, ahora sí, desde esta visión más cerrada se abre la posibilidad a la antifilosofía. Por tanto, parecería que seguimos instalados en la dicotomía de Parménides sin el menor atisbo dialógico.

> "Estamos ante un cajón de sastre en el que se apilan, desordenadamente, distintos movimientos y corrientes, en el que caben desde el fanatismo hasta el relativismo mientras se discute quienes, si la sociedad o los terroristas, son o dejan de ser nihilistas. Todo puede defenderse, pues no hay árbitro ni pretor con legitimidad suficiente para dictar una resolución en tan crucial asunto" (Aznar Fernández-Montesinos, 2018, p. 24).

Mi propuesta va en la línea de la imposibilidad de alcanzar una Verdad Absoluta (a modo de ejemplo utilizo el "Ser" de Parménides). Por eso hago alusión al *realismo político* como herramienta filosófica, pues solo a partir de la realidad-real y desde las distintas perspectivas e interpretaciones (en diálogo porque necesariamente tienen que comunicarse) podemos hacer filosofía. No en el sentido de crear consensos dialógicos posmodernos ni nada que se le parezca. Sino en lo que ya el mismo Parménides aceptaba en su poema de la "tercera vía" como se ha mencionado, la de los mortales que andamos confusos y no nos ha revelado ninguna diosa la verdad del Ser pero que a partir del esfuerzo del pensamiento y de la crítica intentamos acercarnos, de manera honesta, a la realidad-real o a la ficción conjunta que permita el diálogo. Mas en ningún caso consiste en la creación de Verdades paralelas y que tengan la intención de construir una ficción que sea incriticable.

> "La posverdad sirve fundamentalmente para reafirmar la opinión del grupo en que se inserta, en la medida en que contribuye a asentar y solidificar ideas preestablecidas, prejuicios y clichés y provoca que se descarten los hechos. El resultado es la manipulación, la alienación y

> el aniquilamiento del pensamiento crítico al tiempo que golpea en las líneas de fractura de las sociedades para provocarlas primero, convulsionarlas después y desorientarlas finalmente" (Aznar Fernández-Montesinos, 2018, p. 52).

El realismo político es fundamental y su límite se encuentra en la ciencia-ficción. Y es que por mucho que una mentira sea creída –y respaldada– por muchos no se convierte en verdad ni automáticamente ni por consenso, aunque tengamos detrás a unos supuestos verificadores de hechos que lo respalden ¿no serían más bien creadores de hechos? ¿los verificadores como aquellos que hacen/construyen muchas veces los "hechos"? Precisamente por eso el gran problema surge cuando el relato *fantabuloso* de micro-realidades y micro-verdades llega a nublar a esa realidad política y multitud de personas pueden llegar a dudar acerca de su realidad, eliminándose así no la libertad de expresión, sino dando lugar a algo más pernicioso, esto es: generando la peor censura que puede tener lugar que es la autoimpuesta o lo que es lo mismo la autocensura. Nuevamente llegamos al mismo punto de la imposibilidad de la comunicación porque precisamente se tiende a limitar el propio pensamiento. La razón no puede ir más allá de los límites que impongan los relatos dominantes como apuntaba Edward Bernays citado por Aznar Fernández-Montesinos:

> "En teoría, cada ciudadano toma decisiones sobre cuestiones públicas y asuntos que conciernen a su conducta privada. En la práctica, si todos los hombres tuvieran que estudiar por sus propios medios los intrincados datos económicos, políticos y éticos que intervienen en cualquier asunto, les resultaría del todo imposible llegar a ninguna conclusión en materia alguna. Hemos permitido de buen grado que un Gobierno invisible filtre los datos y resalte los asuntos más destacados de modo que nuestro campo de elección quede reducido a unas proporciones prácticas. Aceptamos de nuestros líderes y de los medios que emplean para llegar al público que pongan de manifiesto y delimiten aquellos asuntos que se relacionan con cuestiones de interés público; aceptamos de nuestros guías en el terreno moral, ya sean sacerdotes, ensayistas reconocidos o simplemente la opinión dominante, un código estandarizado de conducta social al que nos ajustamos casi siempre" (2018, p. 31)

5. CONCLUSIONES: ACEPTAR LA REALIDAD PARA DIALOGAR

Hoy más que nunca se hace necesaria la *relativización* de la razón y la eliminación de sistemas cerrados y posverdaderos para posibilitar el pensamiento crítico en la filosofía, más allá de las creencias y las teologías (teosofía, teofemininismo, teopolítica y dogmas varios que pueblan la actualidad). No se trata de destruir ni de *deconstruir* para posteriormente *construir* una (pos)*verdad* nueva a la carta y un *nuevo* mundo, sino de continuar *reformando* en el diálogo y desde la comunicación continua. La reforma implica la mirada al futuro desde una aceptación del pasado y del presente. Como indica el analista del Instituto Español de Estudios Estratégicos:

> "El mundo postmoderno ha desechado encontrar una justificación general de la realidad que le dé sentido. Sin metarrelatos tampoco es posible la utopía: la realidad se fragmenta y la utopía también. Una utopía fragmentada para un mundo fragmentado, que se ha convertido en el dominio de la interpretación y son estas las que, a la postre, dan de sentido a los hechos" (Aznar Fernández-Montesinos, 2018, p. 25).

Solo desde una posición y perspectiva crítica y escéptica se posibilita el diálogo y la comunicación en un mundo cosmopolita, abierto e hiper-conectado. Lo contrario será cerrarnos en cámaras de eco irreconciliables en las que se hablan distintos *idiomas* y donde todos se *odian* entre sí. Puesto que cada uno tiene su su micro-mundo y su micro-realidad, y entre tantas micro*verdades* –todas ellas *grandes*-mentiras– el diálogo está sentenciado a muerte y no se puede añadir ni una palabra, no hay comunicación posible.

> "Estamos ante una manipulación que se encuentra en las raíces mismas de la posverdad, y ese es precisamente el problema. El subjetivismo extremo no reconoce las diferencias entre los hechos y los datos, las leyes y las reglas, los modelos y los retratos. Confunde el mapa con el territorio. Una idea, por el mero hecho de que sea aceptada por una comunidad, no es una idea cierta" (Aznar Fernández-Montesinos, 2018, p. 48).

Por lo tanto, no podemos desde una perspectiva filosófica y crítica quedarnos en el silencio simplista de la soberbia y del puro subjeti-

vismo que evita la crítica y el propio pensamiento. Se trata de dejar de lado la búsqueda de la objetividad y de la subjetividad para incidir en lo más propiamente humano: la intersubjetividad y la comunicación desde la realidad-real.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aparici, R. y García-Martín, D. (2019). *La posverdad. Una cartografía de los medios, las redes y la política*. Gedisa.

Aparici, R. y García-Martín, D. (2019). La sociedad de la mentira. En Aparici, R. y García-Martín, D. (2019). *La posverdad. Una cartografía de los medios, las redes y la política* (pp. 177-184). Gedisa.

Aznar Fernández-Montesinos, F. (2018). El mundo de la posverdad. *Cuadernos de estrategia*, 197, 21-82.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. FCE.

Bermúdez Vázquez, M. y Casares Landauro, E. (2021). Análisis de los mecanismos posverdaderos. En Mancinas-Chávez, R. y Cárdenas-Rica, M. L. *Medios y comunicación en tiempos de posverdad* (pp. 54-70). Fragua.

Bernabé, A. (2008). *Fragmentos presocráticos*. Alianza.

Brisson, L. (2005). *Platón, las palabras y los mitos*. Abada.

Burkert, W. (2007). *Religión griega. Arcaica y clásica*. Abada.

Cárdenas Rica, M. L. y Polo Serrano, D. (2019). Posverdad y comunicación política: infoxicación y *fact-checking*. En Aparici, R. y García-Martín, D. (2019). *La posverdad. Una cartografía de los medios, las redes y la política* (pp. 145-160). Gedisa.

Castro Sánchez, A. (2021). Posverdad y discurso de ultra-derecha. Una aportación de Simone de Beauvoir. En Mancinas-Chávez, R. y Cárdenas-Rica, M. L. *Medios y comunicación en tiempos de posverdad* (pp. 398-413). Fragua.

Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Trotta, 2010.

Díez de Velasco, F. y Lanceros, P. (Eds.) (2010). *Religión y mito*. UAM ediciones.

Droz, G. (1993). *Los mitos platónicos*. Labor.

Eliade, M. (2010). *Mito y realidad*. Kairós.

Eliade, M. (2011). *El mito del eterno retorno. Arquetipos y repetición*. Alianza.

Fernández Muñoz, J. (2019). El problema del mito y el logos: el mito en Platón como fundamento y complemento del logos. En *Trabajos sobre la fenomenología cultural*. Ediciones Pirámide.

Fernández Pérez, G. (2010). *Heráclito: naturaleza y complejidad*. Thémata-Plaza y Valdés.

Gadamer, H-G. (2010). *Mito y razón*. Paidós.

Geertz, C. (1998). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Gomá, J. (2015). *Aquiles en el gineceo o aprender a ser mortal*. Taurus.

Guthrie, W.K.C. (1990): *Historia de la Filosofía Griega* (Vol. I.). Gredos.

Hernández-Pacheco, J. (2003). *Hypokeímenon. Origen y desarrollo de la tradición filosófica*. Encuentro.

Jaeger, W. (2011). *La teología de los primeros filósofos*. FCE.

Kirk, G.S. (1990). *El mito. Su significado y funciones en la Antigüedad y otras culturas*. Paidós, 1990.

Labastida, J. (2013). *El edificio de la razón. El sujeto científico*. Biblioteca Nueva.

Lledó, E. (1996). *La memoria del logos. Estudios sobre el diálogo platónico*. Taurus.

Mancinas-Chávez, R. (2021). De la pandemia a la infodemia: la proliferación de bulos en el tratamiento informativo del Coronavirus. En Mancinas-Chávez, R. y Cárdenas-Rica, M. L. *Medios y comunicación en tiempos de posverdad* (pp. 413-422). Fragua.

Mancinas-Chávez, R. y Cárdenas-Rica, M. L. (2021). *Medios y comunicación en tiempos de posverdad*. Fragua.

Marín-Casanova, J. A y Mariscal, Vega, S. (2021a). Darío Villanueva y la filosofía frente a la posverdad. En Mancinas-Chávez, R. y Cárdenas-Rica, M. L. *Medios y comunicación en tiempos de posverdad* (pp. 215-228). Fragua.

Marín-Casanova, J. A y Mariscal, Vega, S. (2021b). Latest (fake) news from Harari's Source! La especie posverdadera. En Mancinas-Chávez, R. y Cárdenas-Rica, M. L. *Medios y comunicación en tiempos de posverdad* (pp. 324-338). Fragua.

Marín-Casanova, J. A. (2019). Posverdad y fake news ¿Moda o modo? En *Ámbitos. Revista de Estudios de Ciencias Sociales y Humanidades*, 41,105-111.

Mariscal Vega, S. (2019). *De lo claro a lo distinto. Claves para una triple apertura inclusiva del pensamiento: razón hermenéutica, aplicada y literaria.* Tesis doctoral.

Martínez Veiga, U. (2010). *Historia de la Antropología. Formaciones socioeconómicas y praxis antropológicas, teorías e ideologías*. UNED.

Menéndez Jambrina, J. M. (2021). Posverdad: una cuestión de fe. En Mancinas-Chávez, R. y Cárdenas-Rica, M. L. *Medios y comunicación en tiempos de posverdad* (pp. 310-314). Fragua.

Moreno Feliú, P. (2010). *Encrucijadas antropológicas*. Editorial Universitaria Ramón Areces-UNED.

Murolo, L. (2021). La posverdad es mentira. Un aporte conceptual sobre fake news y periodismo. En Aparici, R. y García-Martín, D. (2019). *La posverdad. Una cartografía de los medios, las redes y la política* (pp. 65-80). Gedisa.

Nestle, W. (1940). *Vom Mythos zum Logos. Die Selbstentfaltung des griechischen Denkens von Homer bis auf die Sophistik und Sokrates*.

Palácio, F. y Capovilla, C. (2021). Posverdad: etapa suprema de la postmodernidad. En Mancinas-Chávez, R. y Cárdenas-Rica, M. L. *Medios y comunicación en tiempos de posverdad* (pp. 183-203). Fragua.

Pieper, J. (1998). *Sobre los mitos platónicos*. Herder.

Reale, G. (2002). *Platón. En búsqueda de la sabiduría secreta*. Barcelona: Herder, 2002.

Reale, G. (2003) *Por una nueva interpretación de Platón*. Barcelona: Herder.

Ries, J. (2013). *El símbolo sagrado*. Barcelona: Kairós.

Rubio Moraga, A. L. y Donofrio, A. (2019). El periodismo de datos como antídoto de la posverdad. En Aparici, R. y García-Martín, D. (2019). *La posverdad. Una cartografía de los medios, las redes y la política* (pp. 131-144). Gedisa.

Sevilla, J.M. (2011). *Prolegómenos para una crítica de la razón problemática. Motivos en Vico y Ortega*. Anthropos.

Störig, H. J. (2016). *Historia universal de la ciencia*. Tecnos.

Torralba, F. (2018). *Mundo volátil. Cómo sobrevivir en un mundo incierto e inestable*. Kairós.

Vattimo, G. (2010). *Adiós a la verdad*. Gedisa.

Velasco, H. (2009). *Hablar y pensar, tareas culturales*. UNED.

Velasco, H. (2010b). *Lecturas de Antropología social y cultural: la cultura y las culturas.* UNED.

Vernant, J-P. (1982). *Mito y sociedad en la Grecia antigua*. Siglo XXI.

Vernant, J-P. (1991). *Mito y religión en la Grecia antigua*. Ariel.

Vicente Arregui, J. (2004). *La pluralidad de la razón*. Síntesis.

Vilaplana Ruiz, J. (2021). La posverdad a juicio. En Mancinas-Chávez, R. y Cárdenas-Rica, M. L. *Medios y comunicación en tiempos de posverdad* (pp. 204-214). Fragua.

Winch, P. (1994). *Comprender una sociedad primitiva*. Paidós.

LA COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL EN EL ENTORNO DIGITAL. HACIA UNA NUEVA VALORACIÓN ÉTICA[77]

MARÍA JOSÉ ARROJO
Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación institucional, tanto de organismos públicos como privados, tiene como reto fundamental la gestión de una relación de confianza con el público. Esto, que es compatible con la búsqueda de un legítimo interés económico[78] para las empresas privadas y las marcas, en el entorno actual se convierte en *conditio sine qua non* de su continuidad.

La actuación de los gabinetes de comunicación, que son los encargados habitualmente de trasladar esta información tanto internamente en la empresa como hacia el exterior, debe reunir dos características esenciales para conseguir esa relación de confianza: a) han de proporcionar una información fidedigna de los fenómenos comunicativos de la empresa; b) han de preservar la reputación la empresa, velando por la imagen ante la sociedad.

En consecuencia, los gabinetes de comunicación tienen un papel importante para la viabilidad de la empresa, que en buena medida depende de su prestigio para conseguir los objetivos empresariales. Uno de los componentes centrales de la Ética empresarial es, precisamente, orientar a las empresas hacia el servicio a la sociedad buscando el bien común y esto pasa, inexorablemente, por la búsqueda de la verdad.

[77] Este estudio se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación FFI016-79728-P del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (AEI).

[78] "Legitimidad" es un concepto particularmente relevante para las empresas, especialmente en el caso de Internet, González 2020.

Se da por hecho que mediante las Ciencias de la Comunicación entendidas como como Ciencias Sociales y Ciencias de lo Artificial[79], es posible alcanzar un conocimiento verdadero de los fenómenos de los que se informa (Arrojo, 2020a, 2020b).

Esto requiere, primero, aceptar la posibilidad de llegar a la objetividad en el conocimiento como soporte de la actuación y, a partir de ahí, poder alcanzar la verdad (González, 2020b). Puede decirse que hay objetividad en el contenido si se garantizan tres principios: 1) la independencia de la mente respecto del conocimiento de los hechos, 2) si se acepta la posibilidad de la imparcialidad en el uso del conocimiento, y 3) si hay procedimientos rigurosos para conocer lo real y para evitar la parcialidad. Después, está la predisposición hacia la búsqueda de la verdad —y, una vez alcanzada, no ocultarla ni tergiversarla— como requisito que guíe los actos comunicativos (Arrojo, 2019). Poder alcanzar la verdad y la posibilidad de la objetividad son la base para descartar las noticias falsas (*fake news*).

La novedad y la complejidad de los nuevos fenómenos comunicativos en el entorno digital, como ha quedado de manifiesto en la crisis de la pandemia provocada por la Covid-19, hace necesario un replanteamiento de cuál debe ser el papel de la comunicación institucional y de los propios códigos deontológicos profesionales.

2. LA IMPORTANCIA DE LOS VALORES ÉTICOS EN LAS CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Para investigar la importancia de los valores éticos en la información institucional, es necesario tomar en consideración tres aspectos cruciales: (1) La comunicación institucional tiene una base científica. No estamos ante una mera práctica profesional, sino que estamos ante unas Ciencias que proporcionan conocimiento riguroso que puede y debe orientar a los profesionales. Pero las Ciencias de la Comunica-

[79] Para completar el marco de referencia del análisis de las Ciencias de la Comunicación como Ciencias de lo Artificial y Ciencias de Diseño, véase González (2007, 2008, 2018a) y Arrojo (2015a, 2015b, 2017).

ción, como cualquier tipo de Ciencia, no están exentas de valores (Arrojo, 2015b y 2020a).

(2) Debemos enfocar su análisis desde un nuevo marco de estudio: además de ser Ciencias Sociales, las Ciencias de la Comunicación también son Ciencias de Diseño, que tratan de resolver problemas comunicativos concretos. Para ello se establecen unos objetivos, se eligen unos procesos para tratar de alcanzarlos y finalmente hay unos resultados que pueden ser evaluados empíricamente. En todo este proceso (objetivos, procesos y resultados), los agentes deben realizar un conjunto de elecciones que obliga a atender a problemas éticos desde el mismo punto de partida. Es decir, al tratarse de unas Ciencias Aplicadas, están encaminadas a resolver problemas concretos a través de diseños. Hasta el momento, no se había reparado en esa componente ética de los diseños, que afecta a la comunicación en general y, por supuesto, a la comunicación institucional, en particular.

(3) En tercer lugar, hay valores éticos en la aplicación de la Ciencia, es decir, en las actuaciones concretas de los profesionales de la comunicación, en función de los diversos contextos en los que desarrollan su práctica profesional.

Además de esta componente científica está la faceta tecnológica. Del mismo modo que ocurre con cualquier otra actividad científica que se desarrolle en el entorno digital, la comunicación institucional también está condicionada en sus diseños por los avances tecnológicos que son evaluables desde el punto de vista ético, al menos en dos aspectos:

(1) La Tecnología como quehacer humano no es inocua, sino que comporta valores éticos: endógenos (tienen que ver con sus propios desarrollos) y exógenos (son evaluables en función de su relación con el entorno natural, social o artificial) (González, 2015).

(2) Después, está el uso que los profesionales de la comunicación hagan de esa Tecnología dentro de un entorno concreto. Esto también es evaluable desde el punto de vista ético, al tratarse de acciones humanas libres, que tienen una repercusión para la sociedad, en general, y la comunicación, en particular (Arrojo, 2020a).

En la sociedad contemporánea la imagen pública de una empresa depende de su política de comunicación, que debe hacer compatible la transmisión de la verdad con no hacer daño a la empresa. También ha de dar a conocer el compromiso que la empresa tiene con la sociedad en la que se asienta, tal y como ha quedado patente tras la crisis originada por la Covid-19.

Es decir, la adecuación de los diseños comunicativos de las instituciones públicas y privadas a las necesidades de la empresa, pero también a las de sus trabajadores y de la sociedad en general, se presenta como un asunto de capital importancia para la continuidad de las empresas y para la propia vida en sociedad.

Las Ciencias de la Comunicación, como Ciencias Aplicadas que son, buscan continuamente dar solución a problemas comunicativos concretos. Por este motivo, el problema de analizar los valores éticos en el diseño de la comunicación entre las instituciones y sus públicos pasa al terreno de la práctica. Los profesionales responsables de la comunicación institucional se enfrentan continuamente a nuevos retos, cada vez más complejos, como ha quedado patente con la pandemia mundial.

Pero los comunicadores —y, entre ellos, los gabinetes de comunicación institucional— sólo cuentan con códigos de buenas prácticas recogidos en códigos deontológicos profesionales, para guiar su actuación en este escenario cada vez más complejo. Junto a las habituales limitaciones de estos códigos, está que no son los adecuados para afrontar las nuevas exigencias de la comunicación en el entorno digital (Arrojo, 2019). Las Ciencias de la Comunicación tienen mucho que aportar en este campo de estudio, de una importancia radical y con mucho trabajo por hacer.

3. NUEVOS RETOS COMUNICATIVOS DE LA COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Para entender la tarea de los gabinetes de prensa, además de la perspectiva tradicional de las Ciencias Sociales, conviene resaltar que las

Ciencias de la Comunicación son Ciencias Aplicadas[80], lo que permite comprender mejor su servicio a la sociedad. Desde un punto de vista interno, son disciplinas que investigan cómo poder resolver problemas concretos (Niiniluoto, 1993). Lo hacen dentro de un dominio práctico, como es la comunicación humana (Arrojo, 2012).

Desde una perspectiva externa, estas Ciencias tienen su marco de actuación en un entorno cambiante, donde hay innovaciones tecnológicas y un constante desarrollo social. Así, han de resolver los nuevos problemas que plantea la comunicación hoy y predecir cuáles pueden acontecer a futuro para prescribir las soluciones adecuadas.

Es en esta fase de aplicación de la Ciencia, en contextos sociales determinados, cuando la presencia de los valores éticos es más clara. Los agentes, sean individuales o sociales, han de saber aplicar el conocimiento científico en contextos distintos y atendiendo a las variables que cambian con el tiempo (Arrojo, 2019, p. 179).

Así pues, los gabinetes de comunicación institucional de las empresas, para tratar los fenómenos comunicativos en el entorno digital, han de contar con esa dualidad que investigan las Ciencias de la Comunicación: 1) la estructura interna de los fenómenos comunicativos, y 2) las repercusiones que esos nuevos fenómenos, potenciados por las innovaciones tecnológicas, están produciendo en la sociedad (Arrojo, 2015a, 2017). Esto supone atender a una modificación constante en varios aspectos: (i) en el tipo de contenidos que producen los profesionales de la comunicación, (ii) en cómo los producen, y (iii) en el modo en el que el público tiene acceso a ellos.

Durante la crisis de la Covid-19, los medios de comunicación, en general, y los gabinetes de comunicación de las empresas, en particular, han tenido que enfrentarse a dos retos en paralelo: (i) desarrollar su labor como servicio público en un estado de confinamiento, donde sus propios empleados tenían que recurrir al teletrabajo; y (ii) salvaguardar el derecho de los ciudadanos a poder tener una información veraz,

---

[80] Sobre el estatuto científico de las Ciencias Aplicadas de Diseño, basadas en el rol de la racionalidad y la predicción, ver Gonzalez, 2008. Para el caso de la comunicación vía Internet, cfr. Gonzalez, 2018.

para lo que han tenido que hacer frente a la propagación de noticias falsas (*fake news*) que circulaban por Red[81]. Estos dos retos han supuesto el desarrollo y puesta en marcha de nuevos diseños comunicativos. La Tecnología ya lo permitía, pero su implementación estuvo condicionada a la llegada de un elemento exógeno al propio proceso comunicativo, la crisis sanitaria en este caso.

Visto en perspectiva, la crisis de la Covid-19 ha resaltado que, en la gestión estratégica de la comunicación corporativa en el entorno digital, las empresas tuvieron que atender las necesidades de tres tipos de público: empleados, clientes y consumidores. El principal objetivo de la comunicación interna fue dar un marco de confianza, seguridad e información a sus trabajadores.

En cuanto a la comunicación externa, hacia los clientes y consumidores, salieron reforzadas aquellas empresas que pusieron en valor la teoría de los públicos y los mercados ante situaciones de crisis (Gruning, 1976, 1983; Gruning y Hunt, 1984; Gruning y Repper, 1992). Es decir, aquellas empresas que entendieron que el reto era informar y dar soluciones, por lo que adaptaron su diseño comunicativo para atender a las necesidades del público, de la sociedad en su conjunto, en detrimento de atender a las necesidades del mercado. Esta decisión de poner el acento en los públicos y no en los mercados supuso un cambio de paradigma para la comunicación institucional, tanto interna como externa.

La consultora norteamericana de relaciones públicas y marketing Edelman realizó un estudio en el mes de marzo de 2020 en 12 países del mundo (Brasil, Canadá, China, Francia, Alemania, India, Italia, Japón, Sudáfrica, Corea del Sur, Reino Unido y Estados Unidos). En este estudio participaron 12.000 personas y el objetivo era averiguar qué esperaban los ciudadanos de las empresas durante la pandemia (Edelman Trust Barometer, 2020).

---

[81] La complejidad del problema de noticias falsas en la Red, analizado a partir del realismo científico —con el componente de la objetividad y la aceptación de la posibilidad de la verdad—, se aborda en Arrojo, 2020b.

Los resultados arrojaron conclusiones claras. Los encuestados manifestaron la necesidad de que las marcas realizasen acciones que diesen respuesta a los retos sociales que presenta la Covid-19 desde una perspectiva interna: asegurar el bienestar de los empleados; y externa: ajustar los precios o la disponibilidad de productos hasta fomentar un sentimiento de comunidad.

El 66% de los participantes del estudio dijeron que su país no podría superar la crisis si las marcas no asumían su importante papel en el momento de enfrentar los retos de la pandemia, y el 71 % manifestó que nunca más volvería a confiar en una marca si percibía que esta le daba prioridad a las ganancias y no a las personas.

La gran mayoría de los encuestados en estos doce mercados (el 90 %) esperaba que las marcas hiciesen todo lo posible para proteger el bienestar y la seguridad financiera de sus empleados y proveedores, incluso si esto significaba sacrificar ganancias en lo que resta de la pandemia.

El acierto a la hora de generar confianza es un elemento de vital importancia para la propia continuidad de la empresa, ya que si no se da una respuesta adecuada a las expectativas que se hayan generado los distintos públicos (Laurent, 2019), puede derivar en una crisis de confianza que tendrá un efecto negativo en la propia reputación corporativa de la empresa o institución.

4. VALORES ÉTICOS EN LA COMUNICACIÓN INTERNA Y EXTERNA DE LAS EMPRESAS

La comunicación corporativa es el conjunto de actividades relacionadas con la gestión y producción de las comunicaciones internas y externas de una organización (Hooghiemstra, 2000; Van Riel, 1995; Van Riel y Balmer, 1997), que habitualmente está en manos de los gabinetes de comunicación. Su tarea puede dividirse en dos partes claramente diferenciadas: 1) la comunicación ad intra, que se desarrolla dentro de la propia empresa y que tiene como público destinatario a sus directivos y empleados, y 2) la comunicación ad extra, que está destina-

da al público en general, a las instituciones y a los accionistas, si los hubiera.

Desde el punto de vista institucional —como generadora de información—, la comunicación corporativa tiene dos objetivos principales: a) crear un entorno de opinión favorable, que facilite el funcionamiento interno de la empresa y b) que proyecte una imagen positiva de la firma en la sociedad. A mayores, estos gabinetes de comunicación también deben encargarse de la gestión de la información que generan terceros sobre sus empresas.

Para llevar a cabo su trabajo, los gabinetes de comunicación han de establecer unos diseños de comunicación con objetivos, procesos y resultados. Aquí, como actividad humana libre, entran en juego los valores éticos, tanto en la elección de los objetivos como de los procesos. Esto es, en su desarrollo como Ciencia Aplicada para solucionar problemas concretos como, por ejemplo, cómo abordar una crisis sin precedentes como la de la Covid-19.

Los objetivos pueden ser muy distintos: (i) según el tipo de empresa que sea; (ii) a tenor de sus fines, que pueden ser lucrativos o de otra índole (gobiernos, partidos políticos, fundaciones u otras instituciones sociales); (iii) los objetivos también varían según la situación en la que se encuentre la empresa: su lanzamiento al mercado, la gestión de una crisis interna o externa, el incremento de los resultados económicos, la fidelización de clientes, necesidad de obtener una mayor reputación de marca, interés en trasladar una imagen de seguridad a los proveedores, el evitar el cierre de la empresa, el ganar unas elecciones, etc.; (iv) tal y como ha quedado claro en los últimos meses, otro factor determinante en la elección de los objetivos es la situación del entorno social.

Según sean sus objetivos, se escogen cuidadosamente los procesos a seguir y la tecnología a emplear. Es decir, cómo utilizar las soluciones en las distintas situaciones planteadas (como aplicación de la Ciencia). En esta fase, las decisiones que tomen los profesionales de la comunicación también están cargadas con valores éticos vinculados a la

vertiente externa, es decir, al entorno donde tienen lugar los fenómenos comunicativos.

Esto es así porque los contextos sociales, culturares y tecnológicos, que son factores clave, pueden ser muy distintos y condicionar la toma de decisiones. Hay momentos históricos, además, completamente disruptivos que modifican los modelos preestablecidos. Esto incide en la comunicación ad intra y en la ad extra. La búsqueda de la objetividad, para lograr la credibilidad, e intentar dar con enunciados verdaderos forma parte de los valores éticos que deben acompañar el quehacer de los profesionales de la comunicación en esta fase.

4.1. Comunicación ad intra

Hay tres niveles de estudio distintos en la comunicación *ad intra*: 1) la gestión de la información que, sobre los trabajadores, puede tener la empresa; 2) el tipo de información que se les ofrece a los operarios; y 3) los soportes y tiempos en los que se le ofrece esa información. Tras la crisis sanitaria vivida, probablemente la comunicación interna sea el escenario en el que los cambios han sido más profundos y demandan una acción estratégica más rápida y responsable por parte de las organizaciones (Xifra, 2020, p. 5).

En cuanto a la información sobre los propios trabajadores, en el entorno digital muchas empresas disponen de sistemas de Intranet o cuentas de correo electrónico empresariales (International Labour Organization, 2020 y Born, 2018). Con ellas la intimidad personal de los trabajadores puede verse afectada, ya que cabe hacer una monitorización de las opiniones y comentarios de los empleados en relación a aspectos personales, de sus gustos, ideas políticas, religiosas, etc., o de cuestiones relacionadas con la empresa u otros compañeros. También es posible obtener información de los trabajadores a través de la monitorización de las publicaciones en sus cuentas personales en redes sociales. En el contexto de confinamiento vivido, se sumó un elemento más. Los profesionales han tenido que abrir las puertas de sus hogares para poder seguir trabajando.

Respecto a cómo se le ofrece la información a los trabajadores, hay dos modelos de comunicación: a) empresas con un tipo de información interna proactiva; y b) empresas con modelos de información reactiva. En el planteamiento proactivo, los departamentos de comunicación establecen sistemas de comunicación continua con los empleados, para que conozcan de primera mano la situación de la empresa, la marcha del sector, la imagen de la propia empresa en el exterior o para informar de cuestiones puntuales relevantes. En todos estos casos la información debe ser fidedigna y no manipulada. Mientras tanto, las empresas con un enfoque de información reactivo, solo informan internamente a sus empleados cuando se ven obligados. Esto sucede normalmente por algún tipo de crisis interna o externa. Sin duda, la adopción del primer planteamiento o del segundo lleva a crear una cultura de empresa radicalmente distinta.

Acerca de los soportes elegidos y tiempos en los que se ofrece esa información, caben varias opciones dentro de la empresa: (i) un modelo democrático y participativo y (ii) un modelo más cerrado y vertical. Esto incide en los flujos informativos, que pueden ser bidireccionales: desde el departamento de comunicación hacia los empleados y viceversa. También cabe implementar cauces para facilitar que los empleados se pongan en contacto directamente con los directivos. Además, a través de los sistemas de comunicación interna de la corporación, se pueden abrir cauces en los que se propicie la discusión y debate de aspectos concretos que conciernen a la empresa.

Sin duda la crisis sanitaria ha marcado un antes y un después en la forma en la que el empleado se comunica con la empresa y viceversa. Han proliferado las tecnologías que facilitan la movilidad de los usuarios. La empresa va allá donde esté el trabajador, sobre todo en el caso de las empresas más grandes. El desarrollo de modelos que facilitan el acceso a los sistemas de gestión de información de las empresas en remoto, sin duda transformará los modelos de comunicación interna.

En cualquier caso, el soporte tecnológico tan solo es un instrumento que permite desarrollar diseños comunicativos ad intra más abiertos o más cerrados, que faciliten modelos de comunicación proactiva o reactiva. Cada uno de ellos tendrá como consecuencia formas distintas

de comunicación interna y de cultura empresarial. Pero la base ética debe estar en el principio de la no manipulación, y de ser una fuente de información veraz para los empleados, que consiga llegar a un equilibrio entre lo que los responsables de la empresa o corporación desean transmitir y lo que los empleados necesitan saber.

4.2. Comunicación ad extra

La comunicación ad extra está orientada hacia el público en general, las instituciones y los accionistas, en su caso. Para comunicarse con ellos, las empresas ya no dependen, como hace unos años, únicamente de los medios de comunicación convencionales. Ellos mismos pueden erigirse como portavoces directamente hacia el exterior, a través de sus sitios web, de redes sociales o plataformas como YouTube.

Los diseños dependen de cuál sea el tipo de destinatario de los mensajes, el estilo de los mensajes y el tono a utilizar; la estrategia a seguir ante mensajes producidos por terceros, etc. Según sean los contenidos, se seleccionan las plataformas que se vayan a utilizar: redes sociales, medios de comunicación generalistas o especializados, etc. (Bendixen y Abratt, 2007). Posteriormente, las empresas deben hacer una valoración de los resultados obtenidos, para poder rediseñar su estrategia comunicativa.

Es recomendable que los valores éticos estén presentes en las tres fases del diseño comunicativo: en los objetivos, procesos y resultados. Los gabinetes de comunicación deciden qué mensajes desean transmitir y cuáles es preferible no difundir. Piensan en los públicos, en los soportes y en los momentos. Aquellas empresas a las que el público percibe como responsables desde un punto de vita social, generan un mayor atractivo y apoyo. Esto se traduce en comportamientos positivos hacia ellas que redunda en un aumento de las ventas, en un incremento de la recomendación hacia ellas, en mayor interés por invertir, etc. (Carreras et al., 2013).

Han sido innumerables los ejemplos de empresas que, durante la crisis de la Covid-19, han demostrado un afán de colaboración y ayuda, con una actitud de servicio a la sociedad, enfocada hacia el bien común.

Algunas empresas entendieron que no era el momento de vender, sino de informar y ofrecer soluciones a sus públicos (Xifra, 2020, p. 6). Así, por ejemplo, los principales medios de comunicación con muros de pago han abierto sus informaciones o han facilitado el acceso a sus contenidos *premium* mediante una suscripción gratuita. De no haberlo hecho hubieran tenido, probablemente, una crisis en su reputación (Fundación Gabo, 2020).

Otras empresas que han primado la labor social frente a sus propios objetivos económicos han sido, por ejemplo, plataformas como Netflix o Amazon que permitieron un acceso gratuito a sus contenidos. Empresas estratégicas de alimentación hicieron un esfuerzo ímprobo por darle un servicio a la ciudadanía. Amancio Ortega —el fundador de Inditex, que engloba marcas como Zara— donó 63 millones de euros para la compra de material sanitario (La Vanguardia, 2020, 31 de marzo). Decidió, además, no acogerse a las ayudas económicas habilitadas por el Gobierno español para las empresas que tuviesen que cerrar durante el periodo de alarma y modificó sus procesos productivos para fabricar material de protección para los sanitarios. Bill y Melinda Gates incrementaron su donación a la OMS hasta los 250 millones de euros, tras el anuncio de Donald Trump de retirar los fondos del Gobierno americano a dicho organismo (Gates Foundation, 2020, 15 de abril).

De estas decisiones ad extra dependen elementos estratégicos: (i) la identidad y la imagen corporativa hacia el exterior y hacia el interior de la propia empresa; (ii) la proyección de la responsabilidad social corporativa; (iii) la reputación corporativa; (iv) la gestión de crisis; (v) las relaciones con inversores, accionistas, proveedores o instituciones; (vi) las relaciones con otras empresas; (vii) las relaciones con los medios; (viii) la relación con la sociedad en general. En conjunto, estos factores inciden en la propia viabilidad de las empresas.

En su quehacer profesional, el gabinete de comunicación debe buscar principalmente dos metas: decir la verdad y no dañar a la propia empresa. En ocasiones conjugar estos dos principios no es tarea fácil y hay que recurrir al principio de doble efecto (Gury, 1850, p. 5 y Miranda, 2008), que lleva a la consideración del mal. El principio de

doble efecto reúne cuatro condiciones: 1) la acción debe ser buena o, al menos, no mala; 2) la acción, en sí misma, no busca producir el mal; 3) no se usa un mal como medio para conseguir un resultado; y 4) al hacer balance entre el efecto negativo causado y el bien conseguido, la balanza debe decantarse en favor las consecuencias positivas de la acción.

Es algo cotidiano que el profesional de los gabinetes tenga que enfrentarse a dilemas morales al comunicar y decidir qué debe proteger en cada caso: a) Sobre si es preferible informar o no informar de un suceso o acontecimiento; b) si conviene informar en su totalidad, como exigiría el principio de transparencia, o c) si es preferible silenciar parte de la información que puede resultar dañina para la empresa.

Se parte de la premisa de que la transparencia en las informaciones es un principio fundamental para generar confianza con el usuario. A su vez, la confianza es la base de la comunicación. Esta se consigue a través de informaciones fiables, adoptando una actitud honesta y abierta por parte de las instituciones que fomente la participación (Qiu et al., 2018, p. 587).

No obstante, las presiones hacia los gabinetes de comunicación pueden venir de tres vías: la empresarial, la institucional (esto es, la legal) y la social. Se trata de factores internos y externos que influyen en el quehacer y en las decisiones del profesional. La Ética de la Ciencia debe aportar recomendaciones generales, que se puedan aplicar a cada ámbito de actuación, y que vengan a complementar lo recogido en los códigos de buenas prácticas.

5. CONCLUSIONES

Los profesionales de los gabinetes de comunicación institucional, en su toma de decisiones, únicamente cuentan con los límites establecidos en los códigos deontológicos, que pueden ayudar a respaldar sus decisiones ante posibles presiones. Pero estos códigos ni están adecuados al nuevo entorno comunicativo digital, ni tienen en cuenta dinámicas totalmente disruptivas (Arrojo, 2019). Hasta el momento, los principios básicos que inspiran la mayoría de los códigos deonto-

lógicos derivan del Código Internacional de Ética Periodística, que data de 1983[82]. Este código es anterior a la irrupción de Internet y los desarrollos posteriores en el ámbito de la comunicación.

Una valoración ética de los procesos comunicativos ha de tener en cuenta los elementos endógenos y exógenos. Así, en la comunicación institucional hay que atender a esas dos dimensiones a la hora de hacer una valoración ética. 1) La perspectiva *endógena*, en tanto que la Ética tiene que ver con actos mentales (como la intención del comunicador, que se hace presente a través de sus palabras) que conectan con las acciones realizadas. Por un lado, están sus propias convicciones éticas que, en ocasiones, le llevarán a plantearse dilemas morales; y, por otro lado, las acciones que lleva a cabo, donde incide el grado de libertad que le permita la propia empresa. 2) El punto de vista *exógeno* está vinculado con la aplicación de la Ciencia en un contexto de uso determinado. Es en esta fase cuando la valoración ética de la comunicación institucional viene marcada por la dimensión social y legal existente en cada caso concreto.

Cuando se trata del entorno digital, hay además aspectos nuevos que requieren una reflexión ética. Esto atañe a cuatro aspectos: (i) los nuevos fines comunicativos que hace posible, (ii) los medios utilizados para difundir los contenidos, (iii) los resultados obtenidos, y (iv) las consecuencias que se siguen a partir de estos resultados. Así, es necesario replantearse cuestiones éticas básicas como qué se entiende por privacidad o el acceso libre al conocimiento (Himma y Tavani, 2008; Arrojo, 2019, p. 191). A este respecto, cabe reflexionar si es ético o no que una empresa compre información sobre perfiles de personas en redes sociales, por ejemplo (Crane, Matten y Spence, 2019). También es necesario velar por lo que ya se conoce como "economía del conocimiento" (González, 2019, p. 28), para que no se convierta en un

[82] En las reuniones consultivas, participaron representantes de distintas asociaciones, como la Organización Internacional de Periodistas (OIP), la Federación Internacional de Periodistas (FIJ), la Unión Católica Internacional de Prensa (UCIP), la Federación Latinoamericana de Trabajadores de la Prensa (Felatrac), la Federación de Periodistas Árabes (FAJ), la Unión de Periodistas Africanos (JA) o la Confederación de Periodistas de la ASEN (CAJ).

instrumento para seguir ahondando en las desigualdades sociales y de marginación ante la dificultad de acceso a la información.

Los códigos éticos actuales no prestan la atención necesaria a principios básicos, tales como buscar la veracidad en las informaciones, la intimidad de los individuos o el derecho al olvido en el entorno digital. Si a esto le sumamos la novedad y complejidad de los nuevos fenómenos comunicativos y los cambios introducidos ante acontecimientos históricos como la pandemia sanitaria que sobrevino en el año 2020, podemos decir que estamos ante un verdadero reto.

La comunicación institucional y los profesionales que trabajan en este campo se enfrentan a un reto, pero también a una oportunidad sin precedentes para todas aquellas empresas e instituciones que sepan entender el cambio de paradigma. Según el barómetro de verdad de Edelman (2021, p. 6), tras la gestión de la crisis del Covid-19, las empresas se han convertido en la institución más creíble (61%), en 18 de los 27 mercados que participaron en el estudio. La credibilidad de las empresas se sitúa por delante de las ONGs (57%), los gobiernos (53%), o de los propios medios de comunicación (51%). Las empresas se perciben como competentes y éticas, superando a los gobiernos en cuanto a la percepción de competencia por parte de los ciudadanos y acercándose a las ONGs en materia de ética (Edelman Trust Barometer, 2021, p. 7).

Esta crisis sanitaria ha provocado que la pérdida de confianza en los gobiernos sea directamente proporcional al incremento de la confianza en aquellos responsables de empresas que supieron trasladarles a sus empleados y al conjunto de la sociedad que estaban a su lado mensajes útiles y respuestas acordes a la gravedad de la situación. El 65% de los encuestados en ese estudio declaró que los CEO de las empresas son responsables ante la comunidad cuando el Gobierno no soluciona los problemas sociales.

Esto sin duda supone un reto y una responsabilidad para la comunicación institucional de las empresas, pero también suscita una reflexión colectiva. Que los ciudadanos depositen su confianza en empresas privadas antes que en instituciones públicas, en sus propios gobiernos,

o en los medios de comunicación, según revela este informe, no es una cuestión menor.

Las empresas que sepan ganarse la confianza de sus públicos, pueden cobrar un papel más que relevante, por ejemplo, en la alfabetización digital de sus empleados y de su entorno; pueden promover campañas informativas activas en cuestiones sociales relevantes como, por ejemplo, la aceptación de la vacuna entre sus empleados y la sociedad en general. De este modo, podrían convertirse en una herramienta eficaz ante campañas de desinformación que puedan circular por redes sociales.

La novedad introducida por el entorno digital y una circunstancia exógena a los propios diseños comunicativos, como es una crisis sanitaria mundial, ha propiciado una oportunidad única para los responsables de la comunicación institucional. Las empresas que sepan escuchar activamente a sus trabajadores y a las personas de su entorno más próximo por razones geográficas o emocionales, pueden empezar a tener, en este entorno digital, un papel relevante como auténticos líderes de opinión.

Es ahora más necesaria que nunca una comunicación responsable y honesta, basada en decisiones que además de legales sean éticamente correctas y en las que la verdad sea exigible como valor ético por excelencia.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Al profesor Wenceslao J. González y al Centro de Investigación de Filosofía de la Ciencia y la Tecnología por su continuo trabajo intelectual, que sirve de inspiración y ayuda en este tipo de trabajos científicos.

7. REFERENCIAS

Arrojo, M. J. (2012). Objetivos, procesos y resultados en Ciencias de la Comunicación desde la perspectiva de Ciencias de la Complejidad. En WJ. González (ed.) *Las Ciencias de la Complejidad: Vertiente dinámica de las Ciencias de Diseño y sobriedad de factores* (pp. 291-312). Netbiblo.

Arrojo, M. J. (2015a). La complejidad como marco de estudio para las Ciencias de la Comunicación. *Argos*, 32(62), 17-34.

Arrojo, M. J. (2015b). La investigación de la Comunicación en el marco de la Ciencia Aplicada de Diseño: Nuevos parámetros epistemológicos y metodológicos. *Informaçao e Sociedade* [*Información y Sociedad*], 25(1), 13-24.

Arrojo, M. J. (2017). Information and the Internet: An Analysis from the perspective of the Sciences of the Artificial [Información e Internet: Un análisis desde la perspectiva de las Ciencias de lo Artificial]. *Minds and Machines* [*Mentes y Máquinas*], 27(3), 425-448.

Arrojo, M. J. (2019). Valores éticos y cambio tecnológico en la comunicación audiovisual: de la ciencia a la tecnología. *Palabra Clave*, 22(1), 171-203.

Arrojo, M. J. (2020a). Las Ciencias de la Comunicación desde el realismo científico: El problema de la complejidad y las noticias falsas (*fake news*). *ArtefaCToS. Revista de estudios de la ciencia y la tecnología*, 9(1), 2ª época, 131 -158.

Arrojo, M. J. (2020b). Objectivity and Truth in Sciences of Communication an the case of the Internet [Objetividad y Verdad en las Ciencias de la Comunicación y el caso de Internet]. En WJ. González (ed.), *New Approaches to Scientific Realism* (pp. 415-436). Walter de Gruyter.

Bendixen, M. y Abratt, R. (2007). Corporate Identity, Ethics and Reputation in Supplier-Buyer Relationships [Identidad corporativa, ética y reputación en las relaciones entre proveedores y compradores], *Journal of Business Ethics*, 76(1), 69-82.

Born, A. (2018, 16 de abril). Cómo se gestionan los datos personales de los trabajadores, *Expansión*, https://bit.ly/3p5JYpi

Carreras, E., Alloza, A., y Carreras A. (2013). *Reputación corporativa*. LID Editorial.

Crane, A., Matten, D., Glozar, S. y Spence, L. (2019). *Business Ethics. Managing Corporate Citizenship and Sustainability in the Age of Globalization* [*Ética empresarial. La gestión de la ciudadanía corporativa y la sostenibilidad en la era de la globalización*]. Oxford University Press, 5th edition (5ª edición).

Edelman Trust Barometer (2020). Spring update: Trust and the Coronavirus https://bit.ly/3p4GH9N

Edelman Trust Barometer (2021). https://bit.ly/2TsvDYy

Fundación Gabo. (2020, 24 de marzo). *Medios levantan sus muros de pago por la cobertura del coronavirus*, https://bit.ly/34Arfc0

Gates Foundation. (2020, 15 de abril). *Bill & Melinda Gates Foundation Expands Commitment to Global COVID-19* [*La Fundación Bill y Melinda Gates amplía su compromiso con la COVID-19 mundial*], https://gates.ly/3wB7k94

González, W. J. (2007). Configuración de las Ciencias de Diseño como Ciencias de lo Artificial: Papel de la Inteligencia Artificial y de la racionalidad limitada. En WJ. González (ed.), *Las Ciencias de Diseño: Racionalidad limitada, predicción y prescripción* (pp. 41-69). Netbiblo.

González, W. J. (2008). Rationality and Prediction in the Sciences of the Artificial: Economics as a Design Science [Racionalidad y predicción en las Ciencias de lo Artificial: La Economía como Ciencia del Diseño]. En MC. Galavotti, R. Scazzieri y P. Suppes, P. (eds.), *Reasoning, Rationality, and Probability* [*Razonamiento, Racionalidad y Probabilidad*] (pp. 165-186). CSLI Publications.

González, W. J. (2015). On the Role of Values in the Configuration of Technology: From Axiology to Ethics [Sobre el papel de los valores en la configuración de la Tecnología: De la Axiología a la Ética]. En W. J. Gonzalez (ed.), *New Perspectives on Technology, Values, and Ethics: Theoretical and Practical* [*Nuevas perspectivas sobre tecnología, Valores y Ética: Teoría y Práctica*] (pp. 3-27). Boston Studies in the Philosophy and History of Science, Springer.

González, W. J. (2018). Complejidad dinámica en Internet como plataforma de información y comunicación: Análisis filosófico desde la perspectiva de Ciencias de Diseño y el papel de la predicción. *Informação e Sociedade: Estudos* [*Información y Sociedad: Estudios*], 28(1), 155-168.

González, W. J. (2020). Electronic Economy, Internet and Business Legitimacy [Economía electrónica, Internet y legitimidad empresarial]. En J. D. Rendtorff (ed.), *Handbook of Business Legitimacy: Responsibility, Ethics and Society*, [*Manual de legitimidad empresarial: Responsabilidad, ética y sociedad*]. Springer.

Gruning, J. E. (1976). Communication behaviours occurring in decision and non-decision situations [Comportamientos de comunicación que se producen en situaciones de decisión y no decisión]. *Journalism Quaterly*, 2(53), 25-286. DOI: 10.1177/107769907605300209

Gruning, J. E. (1983). Communication behaviours and attitudes of environmental publics: Two studies [Comportamientos y actitudes comunicativas del público medioambiental: Dos estudios]. *Journalism Monographs*, 81(81).

Gruning, J. E. y Hunt, T. (1984). *Managing public relations* [*Gestión de las relaciones públicas*]. Forth Worth.

Gruning, J. E. y Repper, F. C. (1992). Strategic management, publics and issues [Gestión estratégica, públicos y usos]. En J. E. Gruning y E. James (eds.), *Excellence in public relations and communication management* [*Excelencia en la gestión de las relaciones públicas y la comunicación*]. Lawrence Erlbaum.

Gury, J. P. (1850). *Compendium theologiae moralis* [*Compendio teológico moral*]. Perisse.

Himma, K. E. y Tavani, H. T. (2008). *The handbook of information and computer ethics*. [*Manual de ética de la información y la informática*]. Hoboken.

Hooghiemstra, R. (2000). Corporate Communication and Impression Management. New Perspectives why companies engage in Corporate Social Reporting [Comunicación corporativa y gestión de la impresión. Nuevas perspectivas de por qué las empresas se comprometen con el Informe Social Corporativo], *Journal of Business Ethics* [*Revista de la Ética de los negocios*], 27, 55-68.

International Labour Organization (1997, 1 de enero). *Protection of workers personal data* [*Protección de los datos personales de los trabajadores*]. https://bit.ly/2SKa05p

Laurent, E. (2019). *Économie de la confiance* [*Economía de la confianza*]. La Decouverte.

La Vanguardia (2020, 31 de marzo). *La Fundación Amancio Ortega dona 63 millones de euros en material sanitario contra el coronavirus*, https://bit.ly/3yOVYjO

Miranda, A. (2008). El efecto del doble efecto y su relevancia en el razonamiento jurídico. *Revista chilena de Derecho*, 35(3), 485-519, https://bit.ly/3yQXa60

Niiniluoto, I. (1993). The Aim and Structure of Applied Research [Objetivo y estructura de la investigación aplicada]. *Erkenntnis*, 38, 1-21.

Qiu, W., Chu, C., Hou, X., Rutherford, S., Zhu, B., Tong, Z., y Mao, A. (2018). A comparasion of China's risk communication in response to SARS and H7N9 using principles drawn from international practice [Una comparación de la comunicación de riesgos de China en respuesta al SARS y al H7N9 utilizando principios extraídos de la práctica internacional]. *Disaster medicine and public health preparedness*, 12(5), 587-598.

Van Riel, C. B. M. (1995). *Principles of corporate communication*, [*Principios de la comunicación corporativa*]. Prentice Hall.

Van Riel, C. B. M. y Balmer, J. (1997). Corporate identity: the concept, its measurement and management [*Identidad corporative: el concepto, su medición y gestión*]. *European Journal of Marketing* [*Revista Europea de Marketing*], 31(5/6), 340-355.

Xifra, J. (2020). Comunicación corporative, relaciones públicas y gestión del riesgo reputacional en tiempos del Covid-19. *El Profesional de la Información*, 29(2) https://bit.ly/3vAjmiJ

EL CEREBRO COMUNICADOR: UNA CRÍTICA DESDE LA NEUROFENOMENOLOGÍA

DR. RICARDO MEJÍA FERNÁNDEZ[83]
Facultad de Filosofía, Universidad Ramón Llull

1. INTRODUCCIÓN

Entre los postulados de la Inteligencia Artificial, que Hubert Dreyfus explicó en *What Computers still can't do* (1972), queremos poner de relieve el postulado biológico: el cerebro y el ordenador serían sistemas análogos, de manera que la comunicación de ambos, convertida en procesamiento de datos y transmisión de información (en la transacción de *inputs/outputs*) hacen del cerebro un tipo *sui generis* de comunicador, o cuando menos, el mayor comunicador del organismo humano. Podemos recordar la expresión de Marvin Minsky, según la cual este referente mundial de la IA afirmaba que "el hombre es una computadora de carne"[84]. El riesgo de neurobiologicismo y computacionalismo de esta postura es palmario, a ojos de la más reciente filosofía (fenomenológica) de las neurociencias cognitivas. ¿Es la comunicación cerebral previa al ser humano como totalidad? ¿Se podría hablar de una comunicación en términos *a-intencionales*, *a-situacionales* y *a-experienciales*, según una manera unilateralista de hacer neurociencias? En la neurofenomenología (cf. Varela, 1996) se tratará, por tanto, de lo siguiente:

[83] Doctor en Lógica y Filosofía de la Ciencia, con mención internacional, por la Universidad de Salamanca y codirección en la Universidad de Memphis, Estados Unidos. Profesor acreditado por la ANECA, Facultad de Filosofía de Cataluña, Universidad Ramón Llull, Barcelonal: rmejia@filosofia.url.edu. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5031-9560.

[84] "Marvin Misky dice que: «*Man is a meat computer*», y los transhumanistas sueñan con que la fusión del hombre con la máquina dé el paso a una inmortalidad terrena" (Cañón, 2015, p. 1351).

> […] estudiar en [la] neurofenomenología la experiencia consciente –experiencia vivida irreductible– en dos vertientes complementarias y mutuamente circulatorias: (1) en cuanto unitaria desde su fenomenicidad pura (*experience*) y (2) en cuanto poseedora de estados y fenómenos, que podrían ser entrenables y experimentables (*experiment*) en segunda y en tercera persona. El gravísimo problema de las ciencias empíricas, en las que Varela incluye incluso su primera etapa como neurobiólogo –con su obra de 1984 *El árbol del conocimiento*– consiste en que en estas ciencias "no se ve más allá en el esfuerzo por buscar una metodología explícita para poder tematizar esa experiencia". (Mejía Fernández, 2019, pp. 157-158).

En unas neurociencias sin todavía enrolarse en el giro fenomenológico (giro que entronca con el trabajo filosófico de Husserl, Heidegger y Merleau-Ponty), se objetiva la comunicación (se concentra en el funcionamiento del órgano encefálico), pero en tanto que comunicación sin intención, sin contenido semántico conocido y sin destinatario cognoscente; o también solo como *data* informacionales. ¿Es eso comunicación? Mediante el neologismo de raíz griega *autopoiesis*, de los biólogos harvardianos Humberto Maturana y Francisco Varela, se caracteriza la auto-realización de lo vivo en su propia estructura, sin perder su propia unidad y autonomía del acoplamiento estructural en el medio.

En conformidad con el enactivismo autopoiético y la tesis fuerte de la energía libre, existe "una fuerte continuidad vida-mente", de modo que se nos permite "tejer así conjuntamente los orígenes de la vida y los orígenes de la mente" (Kirchhoff y Froese, 2019, p. 193). El principio de energía libre, en la homeostasis orgánica que se autorregula y se compensa en el entorno, no se subordina a los solos contenidos intrasistémicos; de modo similar a cómo el cognitivismo computacionalista hace depender este principio del contenido semántico que se procesa de forma *informacional*. Así las cosas y si llevamos este principio al enactivismo autopoiético, unilateralista de hacer neurociencias? Se tratará, por tanto, de lo siguiente:

> […] los organismos actúan para conservarse a sí mismos en sus estados biológicos y cognitivos esperados, y que lo logran al minimizar su energía libre, dado que el promedio de energía libre a largo plazo es entropía […] Uno de los estados en los que un sistema espera encon-

> trarse a sí mismo es el de "estar vivo"; por lo tanto, un sistema buscara reducir la probabilidad de encontrarse en un estado "no-anticipado" respecto a su modelo generativo. En otras palabras, al minimizar la energía libre, en promedio y a lo largo del tiempo, el sistema autoorganizará los parámetros de sus estados internos para ocupar un número limitado de estados en promedio y a lo largo del tiempo. (Kirchhoff y Froese, 2019, p. 172).

Este principio está en la raíz de una teoría que unifique la percepción, la cognición y la acción puesto que la autorregulación de la propia energía compete al sistema en tanto que unidad autopoiética. Ya no nos vale el principio de energía libre restringido del cognitivismo, como si la mente pudiese realizarse gracias a una independencia computacional e informacional con respecto del sistema que autorregula su propia energía. Más bien el procesamiento de información se subordina a esta enacción autopoiética estructural.

1.1. ¿Por qué la neurofenomenología?

Necesitamos un enfoque lo más transdisciplinar posible a fin de investigar la comunicación humana, siempre experiencial y nerviosa, según la doble provocación de la neurofenomenología, en tanto que integradora de la experiencia subjetiva y la dinámica cerebral a lo largo de una neurodinámica de la enacción comunicadora consciente (Cf. Lutz y Thompson, 2003). Puesto que el cerebro es un ecosistema autopoiético de alta complejidad, lo que ha de ser superado es, justamente, la ruptura del *continuum* vivencial del ecosistema integral humano; o en otras palabras, ese no ver más allá de las objetivaciones sin averiguar las radicalidades y la donación originaria del despliegue orgánico-objetivo de la experiencia en su propia enacción:

> La neurofenomenología defiende la importancia de recabar datos en primera persona de sujetos entrenados como una estrategia heurística para describir y cuantificar los procesos fisiológicos relevantes para la conciencia, y así (i) obtener datos más ricos en primera persona a través de una exploración disciplinada [que no disciplinar] de la experiencia, y (ii) usar estos datos originales en primera persona para descubrir nuevos datos en tercera persona sobre procesos fisiológicos cruciales para la conciencia. De esta manera, un tema central de la neurofenomenología es generar nuevos datos incorporando explora-

> ciones fenomenológicas refinadas [válidas para los actos de habla y acciones comunicativas, en este caso] en los protocolos experimentales de la investigación de la neurociencia cognitiva sobre la conciencia. (Lutz y Thompson, 2003, p. 32).

A fin de recabar estos datos, los sujetos han de estar de poder ser entrenados, de modo que puedan dar cuenta de su propia experiencia. La exploración de la primera persona difiere de aquella que se realiza desde la psicología cognitiva, puesto que lo que se persigue no es aislar estructuras cognitivas sino la *heuresis* de una experiencia consciente portadora de invariantes eidéticos y trascendentales, toda vez que estas *enactúan* y son *enactuadas* en el comportamiento neuronal nervioso. Como se lee en Lutz y Thompson, los protocolos experimentales no son algo diametralmente opuesto a estos invariantes eidéticos y transcendentales que la fenomenología describe sino que están integrados en un enfoque transdisciplinar, llamado neurofenomenología, en la que la misma exploración consciente genera nuevos protocolos y nuevos hallazgos según el tipo de entrenamiento que reciban los sujetos. Nos serviremos de este enfoque como estrategia heurística crítica para pensar la propuesta neurocientífica de un cerebro comunicador.

Este capítulo está estructurado de la forma siguiente: tras esta introducción y en la primera parte, acudiremos a las cualidades nucleares de la comunicación humana (2), después presentaremos aquellas investigaciones neurocientíficas en las que el cerebro se tiene por un comunicador al margen de la enacción autopoiética (3) y acabaremos con unas conclusiones (4). Al final de todo el texto se hallarán las referencias bibliográficas (5).

2. EL NÚCLEO DE LA COMUNICACIÓN

La neurofenomenología de cuño vareliano estudia en su estrategia heurística los invariantes nucleares de la comunicación humana desde el punto de vista de la primera persona en su encarnación empirizada en las contrapartes biológicas. ¿Pero qué es lo específico de la comunicación humana? Para Alfred Schutz y Thomas Luckmann (1989), en

The structures of the life-world II, para pensar esto desde una fenomenología de la comunicación tenemos que llegar a lo nuclear de esta compleja acción y vivencia humana.

Por eso creemos necesario disponer del verbo "comunicar" de forma reflexiva, porque la persona humana no solo comunica estados muchas veces reflejos o emocionales sino que *se* comunica, esto es, no únicamente lo que tiene o padece, sino que ella misma es. Comunicar*se* es hacer partícipes a otros de lo que cada uno es, y estos participan a su vez de lo que cada cual es. De manera semejante, sostenía Hannah Arendt que "mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, mientras que su identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz, sin necesidad de ninguna actividad propia" (Arendt, 2009, p. 203). Esta identidad física se muestra tanto si lo quiere como si no el comunicador encarnado, y solamente la falta de atención de los otros podría pasarla por alto (aunque de un modo inescapable en el encuentro rostro a rostro, como pensaría Lévinas).

Comunicarse (o comunicar*nos* desde la identidad de cada interventor) es pasar del "qué" simplemente físico del comunicador o de su mensaje para reconocer a "quién" se comunica en su dignidad personal[85]. Así pues y cuando *nos*[86] comunicamos, no solo lo llevamos a cabo mediante una pura expresión, como si solamente exteriorizásemos nuestra propia vida encarnada o motora, sino que hacemos participar a otros de la acción consciente misma de comunicarnos; los cuales pueden interiorizar, cada uno en función de su criterios e idiosincrasias, lo

---

85 "El descubrimiento de «quién» en contradistinción al «qué» es alguien -sus cualidades, dotes, talento y defectos que exhibe u oculta está implícito en todo lo que ese alguien dice y hace. Sólo puede ocultarse en completo silencio y perfecta pasividad, pero su revelación casi nunca puede realizarse como fin voluntario, como si uno poseyera y dispusiese de este «quién» de la misma manera que puede hacerlo con sus cualidades. Por el contrario, es más que probable que el «quién», que se presenta tan claro e inconfundible a los demás, permanezca oculto para la propia persona, como el *daimon* de la religión griega que acompañaba a todo hombre a lo largo de su vida, siempre mirando desde atrás por encima del hombro del ser humano y por lo tanto sólo visible a los que éste encontraba de frente" (Arendt, 2009, p. 203).

86 Este plural implica la identidad de quienes se unen en una misma acción comunicativa.

que hemos intencionado para que se exteriorice. Esto no obsta para que, como advertía Arendt (cf. 2009, p. 203), quien se comunica no abasta todo lo que es en su identidad y todo lo que tanto externa como internamente puede hacer que otros participen de sí mismo.

En la neurofenomenología enactivista, el hiato de la comunicación interior y exterior no es taxativa, si bien podemos explorar tanto una como otra sin perder la mutua reciprocidad de ambas; si bien tenemos experiencia que en el caso de los malentendidos, aunque tal reciprocidad exista, se puede perder la coincidencia del sentido expresado e interpretado. Por lo tanto, en la comunicación, por lo tanto, resaltamos una *doble dimensión*: (1) la externa[87], basada en la expresión encarnada de aquello que se quiere comunicar, y (2) la interna, en la que las alteridades interpretan aquello que hemos expresado. Además, esta segunda dimensión es doble porque tanto el comunicador como los destinatarios participan de una acción desde el *Zentrum* identitario de su vida consciente, aunque no siempre pueden coincidir en el sentido expresado y en el sentido interpretado:

> La comunicación es un tipo peculiar de acción. ¿En qué consiste esa peculiaridad? Como señala el propio Shutz, la comunicación siempre se mueve en el ámbito de la acción externa, ya que la comunicación tiene que ser explicada por medio de lo que Husserl denominaba relaciones apresentativas. La comunicación es posible porque un elemento presente da a conocer otro que no lo está. Sin embargo, cualquier observador poco avezado caerá en la cuenta de que la comunicación no es solo la fabricación de un producto que apresenta el conocimiento de quien comunica [y] quiere transmitir a alguien. Además de esa acción, que denominamos expresiva, hay otra sin la cual no cabe hablar en sentido estricto de comunicación: la interpretación. Lo expresado ha de ser expresado para dar a conocer a otro lo que se quiere comunicar, y luego ese producto tiene que ser efectivamente interpretado. En la comunicación nos encontramos, por tanto, con dos ámbitos

[87] "El primero de esos ámbitos puede ser considerado independientemente. De hecho, cabe expresión sin intención comunicativa —tal es el caso del arte— pero nunca cabe comunicación sin expresión. La expresión —también aquella que está dotada de intención comunicativa— sigue en su funcionamiento las reglas propias de la creación: la composición de un texto escrito en sus diversas modalidades, la plasmación plástica de figuras, etc. Se trata de una acción en sentido estricto, pues el comportamiento exterior va acompañado de un plan" (Martín Algarra, 1991, p. 478).

> de acción: por un lado, la acción de expresar para modificar la conciencia de un *alter ego*, por otro lado, la acción de interpretar que lleva a cabo aquél a quien se dirige la acción expresiva. (Martín Algarra, 1990, p. 478).

A este tipo tan peculiar de *doble acción* expresiva e interpretativa, como la denomina Schutz, nosotros lo llamamos "enacción" en conformidad con la neurofenomenología, puesto que actuar como humanos comunicantes es indisociable de actuar *en* nosotros, en el medio natural en que la homeostasis se produce y en los otros agentes *enactuantes*. Se trata de *en*-acción. Así pues, el núcleo de la comunicación en-actúa en la clausura operacional del ecosistema autopoiético humano, clausura que consta para la autonomía de su cualidad viviente pero, paradójicamente, en tanto que *clausura abierta,* dado que la regulación de energía requiere de otros ecosistemas al compensar los cambios y estímulos del entorno.

La neurofenomenología ensancha sus miras en esta enacción más amplia, siendo más consecuente con la comunicación humana que el estudio no-transdisciplinar de las dos dimensiones (interna/externa) por separado. Los ecosistemas autopoiéticos humanos se expresan en su propia autonomía autorreguladora, pero también *se* interpretan; de suerte que su extensión en el medio faculta pero que otros ecosistemas específicamente iguales puedan interpretar su enacción. La interpretación de lo vivo es, en definitiva, inseparable de la *autopoiesis* ecosistémica enactiva, encarnada, embebida y extendida. La comunicación se *gatilla* en esta enacción más amplia de dicho ecosistema. Estas son las cuatro "e" interesantes para la neurofenomenología, no pudiendo reducir la investigación a ninguna de ellas como alternativa excluyente de las otras. Desgraciadamente y como veremos en el próximo punto, la suerte de neurociencias cognitivas que se protocoliza y que se practica sobre la comunicación, al emular la computación de datos y el procesamiento de la información, descuida la integralidad de la enacción, e incurre en una *contradictio in terminis* que en seguida desvelaremos.

3. ¿SE COMUNICA EL CEREBRO?

Es muy problemático atribuir el término “comunicación” al cerebro y en el dominio interdisciplinar de las neurociencias cognitivas. Creemos, por tanto, que no es lo mismo afirmar que el cerebro *comunica* que afirmar que el cerebro *se* comunica. Ciertamente, la comunicación significa, etimológicamente, un tomar parte en algo pero también la participación de lo que cada uno es y hacer participar a otros de la identidad que somos. Pero esto es harto difícil de extrapolar a subsistemas del ser humano en tanto que totalidad viviente, ya que este “participar de” no es exactamente igual que la mera transmisión de información o de señales.

Pongamos el ejemplo de una antena en la que, con independencia de su forma dipolar, a través de ella se transmiten ondas de radiofrecuencia; de modo que sería extraño que sostuviésemos que la antena *participa de* una comunicación, sino que más bien *sirve para* la transmisión de dichas ondas y en ningún caso del contenido semántico en cuanto tal al que paso, si nuestro ejemplo sería el de una antena que transmite los mensajes de los intervinientes en una emisora radiofónica. Dicho de un modo más craso: la antena transmite ondas y no los mensajes semánticos que son experienciados, pensados y proferidos por agentes humanos conscientes. Si volvemos a la tesis fuerte del principio de energía libre que hemos introducido en nuestra introducción y la extrapolamos a este caso más bien de ingeniería de comunicaciones, la antena no regula propiamente la frecuencia de onda sino que será el tipo de estructura de la antena de la que se trate, el que determinará el tipo de regulación. Sabemos que esta extrapolación es un tanto osada pero nos permite formarnos al menos una imagen del problema que concierne al órgano encefálico.

Por otro lado, las cosas se complican cuando el verbo comunicar es usado de forma reflexiva aplicado al cerebro: ¿en qué sentido un ecosistema autopoiético, dependiente por definición de sistemas circundantes de mayor complejidad estructural, puede comunicar*se* a sí mismo? Cuando nos comunicamos como organismos humanos totales, en nuestra misma enacción, está implicada nuestra *identidad* (*self*). La

idea de la identidad, mantenida a medida de los cambios elementales del sistema y su propio acoplamiento ambiental, nos conduce a preguntarnos acerca de la identidad del órgano encefálico, al que no pocos neurocientíficos tratan mediante atributos personales. Curiosamente, existen experimentos muy interesantes sobre el cerebro como *comunicador* independiente de la conciencia. Se ha llegado a sostener inclusive una "comunicación cerebral directa" (*direct brain communication*), según el trabajo de Boris Kleber y Niels Birbaumer (2006). Estos científicos cognitivos usan el término "comunicación" sin las prevenciones y cautelas que en este capítulo estamos señalando.

Así pues se postula "la habilidad para comunicar" (Kleber y Birbaumer, 2006, p. 65) en pacientes con parálisis muscular a través de un interfaz cerebro-ordenador (*brain-computer interface,* BCI en sus siglas en inglés). La comunicación, en un sentido muy restringido a la actividad neurobiológica, "se basa en la actividad eléctrica y metabólica del cerebro" (Kleber y Birbaumer, 2006, p. 65). No tenemos nada que objetar a las técnicas que permiten, mediante interfaces tecnológicos sofisticados, que personas con parálisis puedan comunicarse: son los agentes conscientes intencionales los que *se* comunican. Lo que cuestionamos es principalmente la forma de entender el cerebro y de conferirle la comunicación confundida con la transmisión señales eléctricas.

Así, los autores creen que una vez se instala un BCI eficaz para la comunicación, este "depende de la interacción de la actividad (electrofisiológica o metabólica) del cerebro del usuario, el cual produce la salida [*output*] —la interfaz en sí misma— que traduce la actividad del cerebro en señales que controlan un aplicación y la aplicación realiza la comunicación" (Kleber y Birbaumer, 2006, p. 65). ¿Es como tal comunicación la transmisión de esta actividad electrofisiológica del encéfalo provisto de un interfaz desde sistema nervioso central? Parece ser que sí en estos tipos de estudios, en los cuales la actividad eléctrica subpersonal se confunde con lo que un agente consciente intencional puede comunicar. Por ejemplo, leemos en la investigación referenciada que existe "una interacción directa entre el cerebro y el ordenador", en tanto que "ofrece una única posibilidad para la comu-

nicación en pacientes *locked-in*" (Kleber y Birbaumer, 2006, p. 66), esto es, con síndrome de exclaustramiento en eventuales parálisis faciales o en diferentes músculos a causa de la lesión de los nervios craneales en la protuberancia anular.

3.1. La neurofenomenología como estrategia crítica contra la indistinción de niveles comunicativos y el reduccionismo

En estas tecnologías habría, entonces, (1) una comunicación, en la indistinción conceptual que apuntamos, entre el cerebro y el interfaz; y luego (2) la comunicación entre el interfaz y los destinatarios mediante la incorporación de fonadores u otras mediaciones tecnológicas simbólicas. El *segundo nivel* aún no excluye la experiencia consciente del "quién" de la comunicación, indispensable en aquel que, junto a otros comunicadores, *comparte* y *toma parte* no solo de lo que transmite sino de lo que es. Lo importante consistirá en que el interfaz no se vuelva un sustituto artificial de la persona en la que es incorporado, si bien supondrá un *mejoramiento* (*enhancement*) de aquello que las patologías neurológicas impiden para una adecuada comunicación humana. Este mejoramiento tiene que ver con las antropotecnias transhumanistas en las que se mantiene como legítimo intervenir mediante las tecnociencias en la naturaleza humana[88].

Empero y en lo relativo al *primer nivel*, atribuir el término "comunicación" al comportamiento electrofisiológico se nos antoja a todas luces, no solo como una confusión semántica, sino como una falla

[88] "Y el TH [transhumanismo] ya ha tomado posición en el debate: lidera las propuestas más favorables a las antropotecnias, es decir, a la intervención técnica profunda sobre el propio ser humano. El objetivo declarado de esta intervención consiste en lograr la llamada mejora humana (*human enhancement*). Ahora bien, ¿qué entiende el TH por mejora humana? Se trata del intento desobrepasar los límites naturales del ser humano mediante una serie de tecnociencias que se están desarrollando de modo convergente. Las referidas tecnociencias son: nanociencia y nanotecnología, biotecnología y ciencias de la vida, las tecnologías de la información y de la comunicación, así como las ciencias cognitivas y neurotecnologías, la inteligencia artificial y la robótica (Ursúa, 2010, 313). En conjunto abarcan cuatro grandes ámbitos: *nano*, *bio*, *info* y *cogni*. Con frecuencia este conglomerado se conoce por las correspondientes siglas NBIC, o bien como CT (*Converging Technologies*), o incluso como HET (*Human Enhancement Technologies*). El punto en el que convergen estas disciplinas es precisamente la posible intervención sobre el ser humano" (Marcos, 2018, pp. 109-110).

teórica —interesante para la neurofenomenología— en la que la comunicación es privada de su cualidad consciente e intencional. Como afirmaba Varela, la metáfora del ordenador en las neurociencias cognitivas es de todo punto desacertada, e incluso contra-intuitiva en lo que atañe a las experiencias humanas ordinarias que son válidas para la neurofenomenología. En esta "comunicación cerebral directa" (Kleber y Birbaumer, 2006, p. 69), tal y como remachan los autores, se confunde la transmisión de señales eléctricas con la transmisión de un mensaje transmitido en tanto que experienciado. Desde el enfoque neurofenomenológico, en contraste con unas neurociencias parcializadas, ambos niveles no son excluyentes sino que se hibridan en una metodología apta para la enacción encarnada-embebida-extendida del campo integral de la conciencia.

Pero, recientemente, se ha llegado a radicalizar estas tecnologías a favor —lo citamos literalmente— de una "comunicación cerebro a cerebro [*brain-to-brain communication*]", a través de tecnologías de tipo Wireless "que combinan neuroestimulación, neuroimaginería, y métodos de neuromodulación para obtener y llevar información entre cerebros [*information between brains*]" (Carrillo, Moioli y Nardelli, 2019, p. 1). Además de la comunicación humana del segundo nivel o de la comunicación social, reconocida por estos investigadores, hallamos en el primero que la "comunicación entre el interfaz del cerebro al ordenador y los componentes del interfaz del ordenador al cerebro está mediada por el internet" (Carrillo, Moioli y Nardelli, 2019, p. 2). ¿Es el internet una mera mediación o es más bien una red donde moramos y sin la cual no habría comunicación efectiva? Aquí, tal vez, con el término "comunicación" se querría expresar el término "conectividad" de la cibernética[89], lo cual no es exactamente lo mismo. Ya se hablaba en esta coyuntura a tenor de la comunicación en las obras del creador de la cibernética:

> En 1948, Norbert Wiener, en su libro *Cybernetics, or control and communication in the animal and the machine*, propone el concepto de cibernética para reunir toda una gama de teorías que se venían

[89] Según Van Dijck (2016, p. 21), "[...] el término 'conectividad' proviene de la tecnología, donde denota transmisiones por medios informáticos".

> desarrollando antes y durante la segunda guerra mundial: "la cibernética es la ciencia de la dirección y comunicación en los organismos vivos y en las máquinas". (Barbosa Martínez, 2004, p. 173).

Como se observa en el texto, esto constituiría una opción reduccionista muy diferente la neurofenomenología enactivista, porque se concentra a partir de los organismos más básicos hasta alcanzar una comunicación social: "en 1951[Wiener] amplía [la cibernética] a la sociedad en *The human use of human being: cybernetics and society*" (Barbosa Martínez, 2004, p. 174). Es claro que "dirección" o "conexión" serían palabras más adecuadas que "comunicación" entre organismos y dispositivos BCI. Debido a las réplicas sobre si los dispositivos BCI pueden mejorar la comunicación consciente mediante tecnologías no-invasivas, pudiendo "demostrar la transmisión consciente de información entre el pericráneo intacto y sin intervención sistemas sensoriales motores y periféricos" (Grau et al., 2014, p. 2). Aquí se aplica lo consciente al agente al que se le instalan dispositivos BCI combinados con CBI (*computer-brain interfaces*) no invasivos[90], es decir, interfaces del ordenador al cerebro junto a métodos de estimulación magnética TMS y de registro de la actividad cerebral, como la EEG o la PET.

En esta versión más avanzada es mucho más explícito el requisito de la consciencia para la comunicación humana. Sin duda, estas nuevas tecnologías resultan muy positivas en lesiones y neuropatologías, pero carecen de la distinción conceptual que tradicionalmente sobre la comunicación ha aportado la filosofía y que, a partir de Francisco Varela, explora y refina la neurofenomenología en el quicio de las vivencias tanto cotidianas, como eidéticos o transcendentales. Es bien sabido que el chileno permutó el conexionismo (tanto neuronal como cibernético) por el enactivismo, habida cuenta que no todo el comportamiento humano puede ser aislado en pequeños grupos de conexiones

---

90 " Sin embargo, la realización de CBI no invasiva en humanos sigue siendo difícil de alcanzar, y las metodologías adecuadas para proporcionar las intervenciones conscientes del cerebro no invasivas mediadas por computadora son escasas. Aquí mostramos cómo vincular dos mentes humanas directamente mediante integrando dos neurotecnologías –BCI y CBI–, cumpliendo tres condiciones importantes, a saber: a) no ser invasivo, b) basado corticalmente, y c) impulsado conscientemente […]." (Grau et. al., 2014, p. 2).

neuronales sino que, más bien, es un comportamiento multilocal y a gran escala por el acoplamiento estructural en el medio ambiente[91].

En consecuencia y a los dos niveles que hemos explicado, se uniría otro uso también contra-intuitivo —y por ende contra-fenomenológico— del vocablo "comunicación": el nivel intra-sistémico del cerebro. No nos lo inventamos nosotros. David. M. Lovinger publicó en 2008 su trabajo "Comunication networks in the brain", en el cual —explica— "las células nerviosas [denominadas neuronas] se comunican a través de una combinación de señales eléctricas y químicas" (Lovinger, 2008, p. 196). Así pues encontramos un *tercer nivel*, todavía más cuestionable, de una comunicación dentro del dominio autopoiético del sistema encefálico, esto es, en su clausura operacional.

Esto implica entender que habría una suerte de *inter-comunicación* entre las células sin intencionar ningún tipo de realidad u alteridad, siendo tal cosa el fruto de un reduccionismo neuronal donde lo que no es intencionalmente consciente, al ser más importante que esta cualidad emergente, tiene que comportarse —paradójicamente— como si así lo fuera. En cambio, la neurofenomenología opta por una naturalismo no-reduccionista para explorar la experiencia vivida (cf. Roy et. al., 1999). Por extraño que pueda resultar, el autor se refiere a una "comunicación neuronal" (Lovinger, 2008, p. 196), incluso a una "comunicación de neurona a neurona [*neuron-to-neuron communication*]", o también a una "comunicación intercelular" (Lovinger, 2008, p. 197, 200). En este nivel, "comunicación" no solo es sinónimo de "conexión" sino de "emisión" inter-neuronal en sus más elementales operaciones sinápticas y neurogenéticas.

Pero no es esta la comunicación en clave neurofenomenológica la consecuente de un enactivismo no-reduccionista, sino la emisión de neurotransmisores químicos de una neurona pre-sináptica a una post-

91 Contra esto, en el activismo autopoiético, "medio y unidad actúan como fuentes mutuas de perturbaciones y se gatillarán mutuamente cambios de estado" (Maturana y Varela, [1984] 2003, p. 67). En la neurofenomenología se remarca un *acoplamiento experiencial* que se une al acoplamiento estructural de las bases neurobiológicas del conocer humano.

sináptica. El uso de fármacos se usará como aquello que facilita esta emisión y no competencias personales para expresar las propias vivencias de manera verbal y no verbal. Así pues, el nivel molecular y proteico, el nivel químico, no es del que se ocupa la neurofenomenología, el cual corresponde al de la continuidad vida-mente; aunque es parte importantísima e indispensable del mismo. Podemos vincular la neurofenomenología con una biofísica (e incluso con una bioquímica) de la comunicación humana.

Mas la biofísica y la bioquímica que se integran en las bases naturales de la comunicación personal no permiten que la reduzcamos a sus componentes. Los ecosistemas autopoiéticos son sistemas moleculares, sin duda, aunque es su estructuración mayor la que regula sus componentes según su autonomía *vital* (en lo que respecta a los sistemas subpersonales y a la empirización científica de los mismos) y *vivencial* (en lo que respecta a la persona comunicante). Si en el cognitivismo se quiebra la enacción autopoiética retrayendo teóricamente la mente de la vida, en el reduccionismo naturalista se quiebra la vida —como nivel autosuficiente— de las cualidades conscientes. Atribuir características personales de comunicación a sustancias y procesos físico-químicos como una forma de rechazo de aquellas *stricto sensu* personales consiste en una estrategia reduccionista que nos deja totalmente insatisfechos e inconformes.

4. CONCLUSIÓN

En los tres niveles, tanto de las tecnologías *brain-to-brain* como en las *neuron-to-neuron* que hemos ido desgranando, damos con vaguedades semánticas que se enlazan con ideologías sesgadas de lo mental, de suerte que estas también inciden en los diferentes modos de hacer neurociencias cognitivas. El segundo nivel implica algún tipo de *self* que se comunica mediante las tecnologías que mejoran lo que impide la comunicación humana a resultas de las lesiones neurológicas.

Pero en el primer nivel, "comunicación" se utiliza solamente desde la dimensión expresiva que hemos abordado en Alfred Schutz, aunque contradictoriamente no para un comunicarse concerniente a un agente

intencional, sino para la transmisión electrofisiológica del cerebro a un interfaz. Esto no acarrea hacer participar de lo que cada cual es a otros sino la resignificación equívoca de la conectividad cibernética. "Comunicación" se emplea, inclusive, para denotar la conexión "cerebro a cerebro" a través de interfaces tecnológicos que reciben las señales eléctricas, mientras que en el tercero se usa —en el interior del sistema encefálico— para la más elemental emisión química en las hendiduras de las sinapsis celulares. La neurofenomenología enactivista nos ha valido como crítica, al haber sido delineada como enfoque metodológico híbrido e integral de la experiencia vivida, contra las posturas unilateralistas o reduccionistas de una enacción humana, como es la comunicación, que nuclearmente alberga una doble dimensión interna-externa en un medio extendidamente natural e intersubjetivo.

Dicha neurofenomenología se nos muestra como enfoque crítico, aunque las neurociencias cognitivas aplicadas a la comunicación que se está haciendo es todavía demasiado al cribado conceptual y experiencial que desde comienzos de siglo ha efectuado la corriente fenomenológica. Al conferir tantos sentidos a un solo término, los investigadores tratados están renunciando al rigor que precisan las ciencias y nos llevan no solo a descuidar lo específico de la comunicación humana sino a proyectarla en lo que no es sino componenda o mediación de la misma. El primer nivel y el segundo nivel son reduccionistas: uno porque resignifica a partir de la ideología cibernética el término "comunicación", y el otro porque lo hace para referirse a la transmisión inter-neuronal de sustancias químicas que se empirizan como contrapartes de la experiencia consciente pero también de los estados inconscientes. Finalmente, departir sobre una comunicación no-consciente es harto problemático cuando son seres conscientes e intencionales quienes extrapolan su propia experiencia comunicativa en los niveles de la conexión cibernética o en la sináptica neuronal.

5. REFERENCIAS

Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Una historia crítica de las redes sociales. Paidós Ibérica.

Barbosa Martínez, O. M. (2004). Evolución de una idea: de la cibernética a la cibercultura. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, *25* (91), 172-179.

Cañón, C. (2015). Algunas cuestiones sobre el concepto de mejora. *Pensamiento*, *71* (269), 1347-1360.

Carrillo, D., Moioli, R. y Nardelli, P. (2019). Brain-to-Brain Communication Based on Wireless Technologies: Actual and Future Perspectives. *ArXivLabs: Signal Processing*.

Grau, C., Ginhoux, R., Riera, A., Nguyen, T. L., Chauvat, H., Berg, M., Amengual, J. L., Pascual-Leone, A., y Ruffini, G. (2014). Conscious Brain-to-Brain Communication in Humans Using Non-Invasive Technologies. *Plos One*, *9* (8), 1-6.

Kirchhoff, M. D. y Froese, T. (2019). Donde hay vida, hay mente. En apoyo a una tesis fuerte de la continuidad vida-mente. En M. Villegas, L. Caballero y E. Vizcaya (Eds.), *Biocomplejidad: facetas y tendencias* (pp. 171–255). Madrid, España: CopIt-arXives.

Kleber, B. y Birbaumer, N. (2005). Direct brain communication: neuroelectric and metabolic approaches at Tübingen. *Cognitive Processes*, *6*, 65-74.

Lovinger, D. M. (2008). Communication Networks in the Brain Neurons. Receptors, Neurotransmitters, and Alcohol. *Alcohol Research & Health*, *31* (3), 196-214.

Lutz, A. y Thompson, E. (2003). Neurophenomenology. Integrating subjective experience and brain dynamics in the neurodynamics of consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, *10* (9-10), 31-52.

Marcos, A. (2018). Bases filosóficas para una crítica al transhumanismo. *ArtefaCToS. Revista de Estudios de la Ciencia y la Tecnología*, *7* (2), 107-125.

Martín Algarra, M. (1991). Una teoría fenomenológica de la comunicación: aplicación de las ideas de Alfred Schutz al estudio de la comunicación de masas. En C. Barrera y M. A. Jimeno (Eds.), *La información como relato* (pp. 473–484). Pamplona, España: Universidad de Navarra.

Maturana, H. y Varela, F. ([1984] 2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen / Editorial Universitaria.

Mejía Fernández, R. (2019). *El giro fenomenológico en las neurociencias cognitivas. De Francisco Varela a Shaun Gallagher*. Edicions Sant Pacià.

Roy, J.-M., Petitot, J., Pachoud, B. y Varela, F. J. (1999). Beyond the Gap: an Introduction to Naturalizing Phenomenology. En J. Petitot et al. (Eds.), *Naturalizing Phenomenology* (pp. 1–83). Stanford, USA: Stanford University Press.

Schutz, A. y Luckmann. (1989). *The Structures of the Life-World II*. Northwestern University Press.

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI Editores.

Varela, F. (1996). Neurophenomenolgy: A Methodological Remedy for the Hard Problem. *Journal of Consciousness Studies*, *3*, 330-349.

SOBRE VERDAD Y MENTIRA EN SENTIDO *EXTRAMEDIAL*

JOSÉ ANTONIO MARÍN–CASANOVA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace al menos cinco años, un espectro "aterrador" recorre el mundo y hace saltar todas las alarmas sociales e intelectuales: el espectro de la posverdad. *Oxford Dictionaries* ha declarado el neologismo "posverdad" como su palabra internacional del año 2016. Según el OED, esta palabra es un adjetivo que se define como "relativo a lo que denota circunstancias en las que los hechos objetivos son menos influyentes en la formación de la opinión pública que las apelaciones a la emoción y a las creencias personales". Ese mismo año, Donald Trump popularizó el término estadísticamente más asociado a la posverdad: *fake news*. De hecho, en 2019 el OED incorpora esta denominación en su lista de acepciones para el mes de octubre como "noticia que transmite o incorpora información falsa, fabricada o deliberadamente engañosa, o que se caracteriza por ello o se le acusa de hacerlo". Incluso ha surgido un nuevo oficio dentro de la profesión periodística, el de *verificador de hechos*, dedicado a rastrear a los responsables de la proliferación de "noticias mentirosas". De ahí la tentación en la que están cayendo incluso gobiernos de países democráticos de oficializar el *fact-checking* en la esfera pública dedicando unidades administrativas que vendrían a actuar como auténticos "ministerios de la verdad". Ese nuevo chequeo de los hechos gubernamental parece satisfacer el viejo deseo totalitario de que el gobierno controle a los medios de comunicación, en lugar de que éstos, como sucede en los regímenes liberales con el cuarto poder, controlen al gobierno. Este deseo de control central de la información, sin embargo, choca

con la descentralización de la información inherente a los *social media*, los cuales, como redes, por definición, hacen que todos los centros sean periféricos y viceversa a la vez. Aquí es donde entra la "revolución de los prosumidores", que convierte a todo consumidor de información hiperconectado, a su vez, en productor: el prosumidor prosumido.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Se ha partido, en general, de un enfoque metodológico cualitativo, y más en particular, de una perspectiva filosófica hermenéutica, para tratar de llevar a cabo una reflexión sobre el fenómeno hodierno de la prosumición del conocimiento y la información en su relación con el de la "posverdad" y las *fake news*. En último término, la entera investigación recogida en este capítulo puede leerse como una respuesta analítica a la siguiente "pregunta capciosa": ¿podrá la revolución de los prosumidores destruir nuestra capacidad de discernir la verdad de la mentira?

3. RESULTADOS

A la hora de enfocar las cuestiones correspondientes hoy en día a las intersecciones entre la comunicación y el pensamiento, el tópico de la posverdad se presenta como insoslayable, pues afecta al corazón mismo de la tradición filosófica: el problema de la verdad (Marín-Casanova, 2019). Según se aborde este lugar común clásico, así se procederá sobre la "novedosa" parcela de la posverdad. El problema, sin embargo, se presenta hoy como multidisciplinar: trasciende los límites de la Filosofía académica y convoca a intelectuales de diversa extracción facultativa.

Se hace llamativa la reivindicación, como en los viejos apólogos de la tradición, de la Filosofía, así, en mayúsculo singular, que llevan a cabo especialistas ajenos, sobre todo, a la Filosofía académica. Y, cual Sócrates armado caballero repartiendo mandobles a los sofistas de posmoderna reencarnadura, lo hacen para denunciar la "mentira" de la emocional posverdad, inconscientes tal vez de que el propio nombre

“*Filo*-sofía”, en las letras que lo articulan, incorpora todas las emociones del deseo y de que la etimología griega de la verdad nos recuerda que donde no hay emoción hay olvido… (Serna, 2016, pp. 65-82).

Si la posverdad es la presentación de hechos no de forma objetiva, sino influidos por la apelación a las emociones subjetivas, creencias o deseos del público, reaparece entonces la vieja discusión de si es necesario que la Filosofía gobierne la vida con criterios racionales y no mediante pasiones. La cuestión reverdece, hoy, en plena era tecnológica, y suscita más preocupación que nunca debido a los avances de la comunicación audiovisual digitalizada y a la invención de la realidad virtual (Villanueva, 2019a, p. 7). Así, en general, cabe preguntarse si la tecnología audiovisual y las nuevas plataformas de comunicación pueden destruir de una vez por todas nuestra capacidad de discernir entre la verdad y la fábula (Villanueva, 2019a, p. 16). Y, más en particular, cabe preguntarse si el máximo efecto actual de los *social media*, la revolución de los prosumidores, sería capaz de destruir nuestra capacidad de distinguir la verdad de la mentira.

En este lugar ha sido nuestra intención hacernos cargo de cuestión tan crucial, someterla a su *experimentum crucis*. Ahora bien, a tal fin *crítico*, aquí, más que entrar a responder directamente a esta pregunta filosófica, nos dedicamos a analizar sus implicaciones o implícitos ocultos, subrayando cómo sólo tiene sentido plantearse semejante interrogación aceptando de antemano, quizá sin premeditación, ciertos presupuestos metafísicos, onto-gnoseológicos, de corte realista e intelectualista, esos mismos *sesgos cognitivos* que hicieron posible el canon antirretórico. Estos presupuestos, sin embargo, quedan desmentidos por los resultados de las neurociencias, que unen apasionadamente neocórtex e hipotálamo, humano y mamífero bajo alerta reptiliana (Serna, 2016, 2018) en la razón de la emoción o en la emoción de la razón. Estos resultados son coincidentes, además, con lo que ya habían anticipado el propio “giro lingüístico” del pensamiento y la “evidencia” de la no neutralidad del lenguaje (Sapir, 1984). Y, por añadidura, ya no parecen apenas sutentables, “sostenibles” —así resulta de la discusión de nuestra hipótesis—, en la *sociedad red*, donde la dis-

tinción binaria natural/artificial, que junto a otros dualismos clásicos les sirve de base, ha sido neotecnológicamente abolida.

4. DISCUSIÓN

La red en el caso de los animales humanos no parece ser mero ornamento indumentario, sino que integra el cuerpo de la especie, toda vez que sin ella no aparece el fenómeno humano. La red no solamente acompaña al humano, resultándole etiológicamente consecutiva, sino que se muestra como un constitutivo mismo de la propia especie humana, en tanto que sea reconocible como humana. Así que, aun cuando sea el tema de nuestro tiempo, habida cuenta del hodierno salto cualitativo que lo reticular viene experimentado, la red es veterana, tan vieja como lo sea la presencia humana en el planeta Tierra. Y este dato específico de siempre puede ser hoy día el hecho dirimente para empezar a hacer frente a esos problemas emergentes, que resultan tan apremiantes en la actual sociedad de la comunicación, "una sociedad cuya estructura social está compuesta por redes alimentadas por tecnologías de información y comunicaciones basadas en la microelectrónica" (Castells, 2004, p. 3), la *sociedad red*, nuestra "Re(d)pública Digital".

Es decir, que, y valga la llamativa paradoja, los problemas que, por lo común, se atribuyen ahora a la red, por su supuesta condición extrínseca para el ser humano y, en consecuencia, factor a la vez, por su parte, de semejantes problemas, pueden empezar a resolverse, o aún mejor, a disolverse, cuando nos damos cuenta de que la reticularidad es inherente a la animalidad humana, un ingrediente originario de su diferencia específica. La condición intrínseca de la red hace que los binomios dicotómicos, integrantes tradicionales del pensamiento binario *normal*, como las contraposiciones entre propio y extraño, entre interior y exterior, entre real y virtual, entre natural y artificial, entre racional y retórico, y que dan lugar a dualismos polares corrientes en nuestros días como autenticidad frente a *fakeness*, o verdad frente a posverdad, a su vez, se "enreden", convirtiéndose en problemáti-

cos, “ajenos” a lo humano, y deban ser resignificados, semantizarse de otro modo (Marín-Casanova, 2018)[92].

La primera red en que se enreda el *homo sapiens* es su misma mente, que nunca ha estado ni está ni podrá estar, pese a cándidos biempensantes, libre de manipulación, en la medida en que es una interficie que siempre ha sido modelada por el triple factor de la naturaleza, la cultura y la técnica. Por el contrario, nuestra identidad central nos resulta una ilusión compleja, una hiperficción re(d)publicana, cuya constitución la redactan redes de comunicación neuronales, sociohistóricas y electrónicas.

Tanto es así que no hay vislumbre de salida de la *matrix* (Harari, 2018, pp. 246-255), pues sería pretensión tan absurda como salir de sí mismo. Así que, en la re(d)pública, la autoconciencia se debiera ver como la tensión “interficial” entre los esfuerzos antagónicos de ciertas redes para imponer sus valores y objetivos, de un lado, y los esfuerzos similares, pero antagónicos, de otras redes parecidas para, del otro lado, resistir semejante dominio. La disrupción tecnológica no significa, en consecuencia, que los individuos “auténticos” estén siendo manipulados por las pantallas de *Big Brother* o los algoritmos de *Big Data*, por mucho que “Big Data is watching you” (Harari, 2018, p. 44), sino que la de la autenticidad es una historia ficticia, un mito, como toda realidad que no es ni subjetiva ni objetiva, sino intersubjetiva. Y es que la intersubjetividad (Janis, 1982; Harari, 2015, pp. 131-133, pp. 405-408) es, valga el ironismo, la realidad humana “auténtica”. Quizá porque somos la especie cuya ficción es su realidad (Marín-Casanova, 2013; Harari, 2017), la especie ficticia.

---

92 Resulta doloroso discrepar de la admirable, por tantos motivos, Hanna Arendt cuando afirma que “el sujeto ideal para un gobierno totalitario no es el nazi convencido ni el comunista convencido, sino el individuo para quien la distinción entre hechos y ficción (es decir, la realidad de la experiencia) y la distinción entre lo verdadero y lo falso (es decir, los estándares del pensamiento) han dejado de existir” (2004, p. 574). De algún modo todo este capítulo es un ensayo de razonamiento de nuestra posición diametralmente opuesta: el origen del totalitarismo está en el dualismo metafísico platónico, alfaguara paladina de la retórica de la autenticidad. Una democracia construida sobre cimientos platónicos es un oxímoron en términos conceptuales e históricos. Y, sin embargo, la ironía —nunca más oportuno traerla a colación— del destino así ha querido que se la conciba.

Sin embargo, frente al modelo reticular, en la tradición occidental se ha impuesto el modelo *escalar*. En este modelo, lo real es una escalera que va desde la ínfima realidad hasta el escalón supremo, la realidad máxima. Desde la sima de lo aparentemente real hasta la cima de lo realmente real, la noción de "naturaleza" identifica la realidad de cada cosa. Es éste el modo de pensar de raigambre greco-clásica, según el paradigma de la cosa física, visible y tangible, el cual ha prevalecido secularmente.

Con esa ontología se corresponde una racionalidad que incurre en la ilusión "logocéntrica" de la existencia de un punto de vista. Es el pensamiento de una perspectiva natural, el cual va atado a la adopción y adaptación jonia del alfabeto fenicio[93]. Esta nueva técnica gráfica consiguió tratar la información como texto abstraído de su contexto material o natural, cual alma sin cuerpo, produciendo la invarianza del significante, a la que le sigue la del significado cuando no la del referente, en una suerte de metonimia en cadena (Serna, 2016, p. 38).

Tres dogmas (Berlin, 2013) articulan implícitamente ese canon de la verdad "natural". El primer dogma mantiene que, para todo problema auténtico, ya de hecho, ya de valor, hay y debe haber una y solo una solución verdadera que así hace falsas soluciones a todas las demás. El segundo dogma mantiene que, además de ser únicas las distintas verdades (y de ser únicos los distintos valores), asimismo es único el método de su consecución: el método es y debe ser universal. El tercer dogma potencia el ideal de unicidad al exigir la compatibilidad entre sí a todas las verdades y todos los valores formando un todo verdade-

---

[93] Cuando aleph, beth y gimel dejaron de ser la figura jeroglífica correspondiente a la cabeza de una res, el plano de una casa y la giba de un camello, para pasar a ser, respectivamente, alfa, beta y gamma, surgió el alfabeto. Y desde entonces el mundo ya no fue nunca más el mismo mundo. El alfabeto fue el primer *software* de Occidente, la primera gran tecnología capacitante de la metafísica, ese pensamiento artificial que pretendiéndose natural ha configurado mundo e historia, ese mundo "logoteórico" cuya historia alcanza su fin precisamente con la llegada del *apocalipsis* o revelación de su artificiosidad. Al final se comprende que la racionalidad lógica es un "instrumento", aunque el primordial, y al comprenderlo así, se soslaya por caso la confusión de lo que es herramienta "artificial" con lo que es natural, "pecado original" del intelectualismo, heredado hasta por Chomski con todos los creyentes en una facultad "natural", la de la inteligencia o el Lenguaje.

ro, consistente y armónico: se da y se debe dar una forma y sólo una forma correcta de vivir, la adecuada a la naturaleza, la escalofriante *solución final*[94].

Ahora bien, el nuevo órgano o nueva lógica de la ciencia moderna, que en conformidad con el programa baconiano "*Scientia est potentia",* hace funcional el saber al poder, lógica sin la cual es inexplicable el activismo de la modernidad y su devoción por el progreso, liga, por el contrario, su ingente potencial ilocutivo a la intervención en el mundo. De modo que el lugar clásico de la *theoría*, cuya mirada iba enfocada al desvelamiento de una naturaleza necesaria e inmutable, lo va a ocupar modernamente la *praxis*, una praxis orientadora de la *techné* o *poiesis*, cosa concorde tanto con la evolución natural como con la historia cultural del género humano, con la condición autopoiética, retóricamente performativa, de la intersubjetividad de la especie *homo sapiens*, que se adapta al medio adaptando el medio. Ésta es la verdad de la técnica. El *homo sapiens* es resultado de esta verdad. Esta verdad es, a su vez, es el resultado del *homo sapiens*.

La verdad es que la técnica siempre ha mediado en el discernimiento de la verdad. La verdad, como ya dejó ver cristianamente el Juan que no perdió la cabeza, al menos literalmente, el Evangelista, *se hace*, es

---

[94] Tan arraigada está esta dogmática realista e intelectualista, *naturalista*, en el común de la gente y de sus dirigentes y en tantos intelectuales que se ve cúspide de lo razonable (y moralmente obligatorio y políticamente correcto) preguntarse si la tecnología podrá destruir nuestra capacidad para distinguir verdad de mentira. Así lo hizo en una conferencia, ya citada, del 14 de marzo de 2018 el entonces Director (asumió el cargo de 2014 a 2018) de la Real Academia Española (Villanueva, 2019b) o en otra pronunciada en idioma gallego un año antes (Villanueva, 2019a). La pregunta, de entrada, con la vista puesta en el porvenir, y dada la creciente e irrenunciable mediación tecnológica de la existencia, puede parecer incluso muy pertinente, "natural". Al parecer, la sombra del gran hermano tiene largas piernas y se cierne sobre los seres "de verdad" amenazando con un sombrío mañana distópico gobernado por la falsedad. Hemos estudiado la cuestión que en este capítulo se plantea generalmente focalizándola en el académico particularmente en Marín-Casanova y Mariscal (2021). Por otro lado, el citado ocupante del sillón D de la RAE siguiendo asimismo sus propios pasos (Villanueva 2019b) insiste en su último libro en que en nuestra "sociedad de la información" se ha instalado la *desinformación* de la mano conjuntamente de la corrección política y la posverdad, manifestaciones en nuestro tiempo tanto de la quiebra de la racionalidad como de la estupidez. Una y otra impregnan y pervierten el discurso de los políticos y de los *mass* y *social media*. Se trata, a su juicio, de un fundamentalismo manipulador ante el que no hay que morderse la lengua (Villanueva, 2021).

efecto técnico. Lo escribió (*Jn* 3, 21; *1Jn* 1,6) en la *koiné* griega para mayor escándalo de los griegos, que concebían su verdad contemplativamente (*alétheia*). La verdad de Juan era hebrea, una verdad distinta de la teórica, una verdad *operativa* (‘*emet*), la verdad de quien vive en el *mundo* y ya no en el cosmos. Esto es, la verdad de quien cree que la naturaleza no es lo primero, ni la muerte lo último. Y ello porque la naturaleza fue hecha, es *efecto*, no causa, efecto de una *voluntad*, la voluntad del Creador, que jornada tras jornada, merced al Gran Poder de su Palabra, el poder del nombre, que hace que en toda cosa resuene la voluntad de su artífice, puso fin perlocutivamente al caos, de*fini*éndolo en el cosmos.

Una verdad, por antonomasia, *performativa* no se des-cubre, sino que se in-venta. Se sale a su encuentro, contra toda pigricia, contra la ignavia, haciendo diligentemente lo que Dios manda. Una verdad así no expresa *el* orden dado de antemano, sino la escucha u obediencia (la etimología hace uno de ambos sentidos) a *la* orden de Dios. Ahí es la mano del hombre, la parte externa de su cerebro, que vendría a decir el regiomontano, la que continúa la labor creadora, técnica mediante, de la mano genésica de Dios. Esa verdad “manufacturada” de matriz judeocristiana efectivamente no es la adecuación del intelecto a la cosa, su registro o reproducción, sino la *producción* de la cosa según la voluntad, el hacer ser, la *creación*.

Sin embargo, que la verdad es algo más de *práctica* que de conocimiento y por eso nunca resulta conspicua, no lo entienden, o entendiéndolo no lo aceptan, quienes nada más que distinguen entre realidades objetivas y realidades subjetivas, los cuales como creyendo en el “dogma de la inmaculada percepción” (Parry, 1991, p. 33) no conocen otra forma de verdad que la de la adecuación del intelecto a la cosa: el dicho es tenido por verdadero si representa fidedignamente la naturaleza objetiva del hecho. Dicho y hecho. La “mentira” posmoderna de la posverdad, para los responsables de elaborar nuestro diccionario conceptual, vendría a consistir en la presentación de los hechos sobre el estribo emocional, no objetivamente.

Se obvia de este modo el “giro lingüístico” de la *comunidad* filosófica contemporánea, a saber, la persuasión de que toda representación vie-

ne intervenida o mediada por la *herramienta* del lenguaje. A saber, que sin la prótesis de la lengua no se da la tesis del encéfalo: no hay pensamiento sin palabras. Se oblitera así el dato de que la realidad *ab origine* no está recortada de suyo en hechos, el hecho de que no hay "hechos naturales", aquí no nos vale el oxímoron, sino que los hechos lo son, son tales hechos, bajo una determinada interpretación. Esto es, los hechos son relativos al instrumento discursivo que los produce. No *son* hechos, sino que son *hechos*. Los hechos, bien mirados, no pueden no ser verdaderos. Y si nos empeñamos en que se "verifiquen", lo resultarán en el seno de un lenguaje, su "absoluta" verdad es siempre "relativa", relativa a su lenguaje. Son los enunciados y nada más que los enunciados los que se pueden verificar. De manera que no es que los enunciados no obedezcan a esa "regla de oro" de la prueba de la verificación, sino que un lenguaje verificador (uno entre otros alternativos, siempre *uno*, nunca *el*) no se puede verificar.

Se podrá preferir un lenguaje a otro, podrá persuadirnos más o menos, pero el proceso de la verificación siempre es interior a un lenguaje y los lenguajes no son conmensurables, puesto que no hay experiencia humana del Lenguaje en mayúscula singularidad, sino de lenguajes en minúscula pluralidad. Esa presencia impresiva de la objetividad en la pantalla de la subjetividad es lo que a tantos les permite creer poder espantar al temible fantasma del "relativismo". Y ello sin percatarse de que así pueden caer en el fetichismo del "objetivismo", que les permite iludirse con la identificación inmediata de la verdad desnuda, esa verdad de tan elocuentes atributos que la hacen hablar por sí sola al ser contemplada. Ahora bien, aquellos que solo ven al sujeto, por un lado, y al objeto, por otro, ven la verdad como concordancia entre el sujeto y el objeto. Así tiene que ser cuando la verdad que se contempla pretende ser una verdad absoluta, la verdad universal y necesaria, y eterna, como presuntamente lo es la naturaleza que esa verdad desvela, lo que, por cierto, se consigue con esa "tecnología de la palabra", por tomar en préstamo la noción de Ong (1994), consistente en sustantivizar verbos y adjetivos, sustrayendo metafísicamente de este modo los nombres a la temporalidad.

Y la verdad para ser eterna, tiene que ser una verdad preexistente y resistente al sujeto, objetivamente idéntica para todos. Sin embargo, la verdad de esa guisa concebida sólo puede ser así para un mundo ya hecho, un cosmos (la naturaleza sin historia), es decir, si se presupone un mundo coincidente con el logos, el lenguaje propio cuya expresión literal es precisamente ese mismo mundo, que se autorrecorta en hechos autosubsistentes, los cuales son expresados por la verdad que los representa en su adecuación a ellos. Semejante concepción asume la no justificada presuposición del *isomorfismo* entre mente y realidad, un mundo auténtico o "natural" a cuyo servicio habría que purgar al meramente fáctico. De modo que habría tanto hechos extralingüísticos, por una parte, como una conciencia extralingüística, por otra parte. Lo que facultaría a la *theoría*, la Filosofía en superlativo singular, la Filosofía *conspicua*, como mirada no interpretativa del referente, como transparente *adecuación* a la realidad.

Ahora bien, para sostener que pueda darse una verdad anterior y exterior a su expresión lingüística, esto es, un pensamiento sin lenguaje, se hace necesaria una tremenda inobviedad. A saber: se haría preciso admitir una correspondencia hialina, no problemática, entre la interpretación y su referente, entre el enunciado y la "realidad". Con lo que, de una parte, la realidad tendría que ser estable y autosubsistente, autoidéntica, habría un referente único y unívoco, y, de otro parte, la percepción de ese referente sería directa y diáfana, "objetiva", pues tendría acceso de modo neutral al propio referente. La contemplación permanecería apartada, así pues, de lo contemplado. En una palabra: habría que suponer que el animal humano dispone de la, como habría dicho Putnam, *God's eye view*. Luego la pregunta planteada en el epígrafe de los "Objetivos", como, por lo demás, la pregunta de cualquier otro congénere nuestro, no es inocente. Preguntar es hermenéuticamente también prejuzgar. La manera de preguntar orienta ya, sin poderlo evitar nunca del todo, la respuesta que se espera. Una pregunta es contemporáneamente una *previsión*. La pregunta sobre la que gira inicialmente la reflexión de este capítulo predispone contra la mediación tecnológica de la verdad, toda vez que, de cumplirse en lo porve-

nir semejante amenaza de mediación, la verdad sería entonces temiblemente indiscernible de la posverdad.

Si bien el problema de la distinción entre la falsedad y la verdad, el problema de la posverdad, es un problema añejo, si solamente el nombre carece de solera, es justo por su inexorable mediación tecnológica, pues la verdad, como el ser humano, como la realidad, como el lenguaje que habla de la realidad, no es algo "natural" sin más. La verdad primordial debió empezar ya como un efecto reticular, como "enredo", como una "verdad enredadera". La verdad primitiva ya fue "ficticia", fantástica o fabulosa, una posverdad, toda vez que, escrito sea con literalidad literaria de un "superventas", "la realidad es lo que la fantasía hace de ella" (Safier, 2017, p. 307). La verdad primigenia lleva el pecado original de la genuina posverdad: la primera verdad ya era una posverdad. Es constructo artificial, un producto de las tecnologías del yo intersubjetivo, como siempre "supo" la Retórica, desconocedora de la existencia del ánimo cero o de la razón pura (Marín-Casanova, 1999). ¿La verdad? Parece más un *quién* que un qué. Búsquesela no entre los entes, acaso sí entre las gentes.

En breve, la verdad no es patrimonio del ente; si es ente, lo es de razón y ésta no está en la naturaleza, sino en la sociedad, en el ficticio artefacto grupal o *groupthink* (Janis, 1982) de la intersubjetividad (Harari, 2015, pp. 131-133, pp. 405-408). Ella, *malgré nous-mêmes*, es un constructo artificial, un producto de las tecnologías del yo intersubjetivo, como siempre "supo" la Retórica hasta en su caricatura filosófica.

Que el nicho ecológico del animal humano sea totalmente artificial, en el sentido de que lo natural sea hoy funcional a la técnica, afecta *eo ipso* a la verdad. En efecto, la verdad problemática comporta un verdadero problema. Y es que, cuando "había" naturaleza, cuando "las imágenes asesinas" aún no habían producido la "muerte de la realidad" o, al menos, su "apocalipsis", podía haber aún una Filosofía metafísica "verdadera", capaz de enfrentarse a la Retórica "posverdadera" de los sofistas, que osan "inventar la realidad" (Villanueva, 2010) anudando razón y emoción. Al menos, antes de la *Götzendämmerung*, se podía vivir sin percatarse de la "ilusión del conocimiento"

(Sloman y Fernbach, 2017), la misma que lleva a defender expresamente la verdad filosófica, sin el lastre de las emociones, como armadura frente a una posverdad tecnológica, en un esperanzado denuedo por evitar la suplantación de la realidad por los signos de la realidad, una realidad hoy hiperprosumida.

Si seguimos tasando la verdad según el canon antirretórico, el "canon natural", entonces hemos de concluir que la tecnología, como poder incontestable, ya se ha encargado, con su verdad intrínsecamente hipermediada, de responder nuestra pregunta capitular. Y es que siendo el de las redes, a la vez que un espacio tecnológico, un espacio social, un enjambre de ciudadanos digitales o hiperprosumidores, abigarrados en incesante redifusión masiva, la re(d)pública no es ninguna necesidad, un automatismo electrónico, sino que es un sintomatismo intersubjetivo, una contingencia, que habrá que activar, y esa activación personal o humana es tejido de redes prosumidoras de creencias y de deseos, de emociones, que operan siguiendo razones, sí, mas no razones "suficientes"[95]. En efecto, en las redes sociales sólo hay información, no se manipulan entes físicos, cosas, sino que toda actividad es semiótica. Lo que manipulan los hiperprosumidores son signos, corrientes de bits. En esta artificialidad constitutiva no permanece firme ninguno de los supuestos previos del antirretórico canon natural.

En efecto, en la red hiperconectada las cosas son sus signos. No procede, ni de hecho ni de derecho, ningún desdoble natural entre las cosas y los signos de las cosas, ninguna posibilidad de salir de los signos operativos de signos operativos de signos operativos de signos… para testar que el enunciado proferido es verdadero. La revolu-

---

95 "La tesis capital de toda retórica es el principio de razón insuficiente *(principium rationis insufficientis)*. Es el correlato de la antropología de un ser al que le falta lo esencial. Si el mundo del hombre se correspondiera con el optimismo de la Metafísica de Leibniz, la cual creía poder ofrecer la razón suficiente por la que absolutamente hay algo y no más bien la nada *(cur aliquid potius quam nihil)*, entonces no habría ninguna retórica, pues no se daría ni la necesidad [*Bedürfnis*] ni la posibilidad de actuar [*wirken*] con ella... Pero el principio de razón insuficiente no hay que confundirlo con un postulado de prescindencia de razones [*Gründe*], así como 'opinión' no designa la conducta infundada [*unbegründete*], sino fundamentada de modo difuso y sin regulación metódica" (Blumenberg, 1996, pp. 124-125).

ción digital ha hecho de lo real una *convención*. La realidad se presenta como "relato exitoso".

Si se es consecuente con la plena "artificialidad" de la re(d)alidad, no hay substracción posible a sus consecuencias, dramáticas para la racionalidad metafísica, cuya demolición amenaza, al no haber ahí piedra de toque natural. Lo que sea lo real consiste en una construcción contrahecha de la inconsciente conciencia reticular de la intersubjetividad humana, un coágulo del "sentido común", un mutuo intercambio de información, una narrativa compartida, una historia congenial. No una naturaleza.

En las redes todo es referencialidad, imposibilidad de detener el deslizamiento incesante de los significados verbales, paralizando los verbos sustantivándolos en nombres: no hay un *enlace* sin otro *enlace* y así *ad infinitum*... en una superficie autorreferencial, donde todo está y todos están completamente mediados, diferidos de sí mismos, de su "mismidad", de su "verdad". Como entorno sin sujeto, en las redes sociales, en lugar de identidades, se dan series de pertenencias múltiples: en re(d)alidad uno es muchos y muchos son uno.

La infinita conversación es exponencial conversión, sin cabida para ningún "Ministerio de la Verdad" [96], fantasía totalitaria, nacida de la

---

[96] En su día, a comienzos de 2018, nos llamó mucho la atención que un liberal notorio, máxima autoridad de una institución de irreprochable *pedigree* democrático como la República Francesa, anunciase, como si de toda una sorpresa de Epifanía de Reyes Magos se tratase, una legislación específica para combatir la sistemática propagación de la intoxicación informativa con fines políticos proponiendo poderes para que las autoridades audiovisuales eviten que las televisiones controladas por Estados extranjeros desestabilicen el país, una medida claramente orientada a frenar a *Russia Today,* y sugiriendo también más transparencia sobre contenidos patrocinados y medidas para agilizar las decisiones judiciales en campaña para bloquear noticias falsas. Tan sorprendente, en un no intervencionista como el Presidente Macron, fue su propuesta que un diario nada sospechoso de liberalismo como *El País* editorializó (2018, 4 de enero) al respecto advirtiendo de la precisión de "acometer este debate con cautela, puesto que se encuentra en los límites de la libertad de información". Y es que, aun cuando la página editorial condesciende inicialmente con la propuesta, puesto que "[l]a propaganda, la intoxicación, las noticias falsas y la construcción de bulos son tan antiguas como la convivencia entre la política y la información, pero su capacidad de multiplicación a partir de herramientas tan poderosas como las redes sociales y el acceso casi universal a Internet las han convertido en armas de influencia masiva. Hacernos conscientes de ello y analizar fórmulas para contrarrestarlas son pasos necesarios, especialmente después de que esas *fake news* impactaran en la campaña de EE UU o lo intentaran en Fran-

nostalgia de un orden natural, “de la melancolía de un régimen de *verdad* objetiva, de univocidad del lenguaje” (Gerchunoff, 2019, p. 74). Dada la prosumición, la *verdad* re(d)publicana “no se considera nunca conquistada, siempre está en concurso, tejiéndose en la red de conversaciones” (Gerchunoff, 2019, p. 51). De ahí que la verdad no estribe en corresponder a nada ajeno ni se contraponga a apariencia alguna: en re(d)alidad la verdad siempre es mediada técnicamente: no hay ahí verdad natural, sino ¡ay! artificial (pos)verdad.

6. CONCLUSIONES

La plasticidad que inhiere la re(d)alidad es espectacular y atestigua el giro semiótico del pensamiento de lo real, de su “verdad”, esa transformación del paradigma de la conciencia en el *paradigma del signo* ya anunciada en la caracterización nietzscheana del lenguaje como ejército ambulante de metáforas, metonimias y antropomorfismos, en la que seguía retumbando el eco herderiano de que la razón se forma solamente ficciones mediantes. Así es, en el ficticio mundo semiótico, espacio puramente numérico o digital, bidimensional, panrelacional, hiperreal, donde más que nunca brilla la ausencia de referencias de conducta “natural”, se tornan hiperbólicamente dirimentes las estrategias retóricas de la inteligencia, los usos prácticos de la racionalidad, y, singularmente, las cuestiones atingentes al “cómo” antes que al “qué”, es decir, al *procedimiento* del hacer, antes que a su substancia.

Y, por cima de todo, cobra sobresaliente importancia el proceso de dilatación horizontal de lo “verdadero”, en enfático contraste con el esencialismo de contestar a la pregunta acerca de qué sea eso de la

---

cia, Holanda, Alemania y España a través del conflicto con los independentistas catalanes.”, el mismo editorial declara, no obstante, que “[l]a respuesta de Macron ante un tema que se extiende como preocupación en las democracias requiere un análisis cuidadoso”. Y es que, concluye así el dictamen editorial, “[l]as intoxicaciones no son necesariamente peores si son generadas por países extranjeros que si son nacionales. Tanto en EE UU como en España hemos visto ejemplos al respecto. La información debe someterse a códigos deontológicos y a la ley en cualquier caso, y el control de la información no puede atribuirse a órganos que limiten la libertad de expresión. Dentro de esos límites, los Estados tienen por supuesto el deber de defender la democracia frente a estos modernos ataques de bulos”.

verdad: en la red interactiva de conversaciones masivas conviene más *ampliar* lo verdadero democráticamente, con conciencia irónica multiplicadora de su abierta contingencia, que definirlo de una vez por todas o determinarlo absolutamente cerrando definitivamente el caso. Ello no puede dejar de ser así cuando en re(d)alidad se ha revelado la supina "superficialidad" de la otrora profunda verdad-fundamento. Si ya no hay objeto ni sujeto irrelacionales, queda bloqueado el "conciencialismo" y su "reflexiva" evidencia interior como verdad, individualizada y racionalizada por cada "sujeto". Y, en sentido contrario, se activa el desplazamiento de la verdad rumbo a la intersubjetiva superficie exterior, lo que pone en valor el horizontal momento procesal de la *comunicación* pública, la conversación de redes de masas, sobre el vertical de la individual intuición interna de la compelente verdad.

Ahí el énfasis público de lo posverdadero se hace crucial: la posverdad "tecnológica" ya no tiene que ver con la intuición absoluta de la cenital luz interior de la verdad "natural", sino con llegar a la luz panorámica de las suposiciones compartidas, no verticalmente evidentes, sino horizontalmente "obvias". Ellas constituyen en su contingencia la red corriente del fantástico *lógos* común, el imaginativo *sensus communis*, tejido y retejido en flujo continuo con hilvanes retóricos. Es la verdad antes *pragmática* que semántica, cual hecho axiológico, casi, por así decir, "ético-democrático": el momento de verdad en la re(d)pública prosumidora no se encuentra ya tanto en la verificación de sus enunciados cuanto, más bien, en la *comunicación pública*, ese informe que se rinde ante el mutable sentido común o fluido de conciencia-lenguaje corriente, constituido por los *social media* en conversación. En consecuencia, el momento de la (ya pos)verdad se plasma, con profusos coloridos pragmáticos (Rorty, 1990, 1998; Marín-Casanova, 2014), en filamentos de textura retórica (Vattimo, 2011). He ahí cómo la re(d)alidad exige el uso público de una irónica razón de fábula, la re(d)tórica.

En definitiva, *el homo sapiens* nunca ha sido tan racional como ha creído o querido. Tampoco hoy. Tras la revolución de los prosumidores vivimos en la era de la posverdad. El lugar de la verdad hay que

buscarlo en esa incesante conversación pública de masas constituida por los sitios de redes sociales prosumidoras. En consecuencia, la (ya pos)verdad es más pragmática que semántica. La verdad en los medios sociales de prosumidores será retóricamente hipermediada o no lo será.

7. REFERENCIAS

Arendt, H. (2004). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus.

Berlin, I. (2013). *The Crooked Timber of Humanity*. Princeton University Press.

Blumenberg, H. (1996). *Wirklichkeiten in denen wir leben*. Reclam.

Castells, M. (2004). Informationalism, networks, and the network society: a theoretical blueprint. En M. Castells (ed.), *The Network Society* (pp. 3-45). Edward Elgar.

Editorial (2018, 4 de enero). Atacar la desinformación. Los Estados tienen el deber de defender la democracia frente a estos modernos ataques de bulos. *El País*. https://acortar.link/vWO5u

Gerchunoff, S. (2019). *Ironía On. Una defensa de la conversación pública de masas*. Anagrama.

Harari, Y. N. (2015). *Sapiens. A Brief History of Humankind*. London: Vintage Books.

—— (2017). *Homo Deus. A Brief History of Tomorrow*. Vintage Books.

—— (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. Jonathan Cape, Vintage Books.

Janis, I. L. (1982). *Groupthink*. Houghton Mifflin Company.

Marín-Casanova, J. A. (1999). The rhetorical centrality of Philosophy: From the old Metaphysics to the new Rhetoric. *Philosophy and Rhetoric*, 32 (2), 160-174.

—— (2013). Tan real como la ficción. *Philologia hispalensis*. 27 (3/4), 25-49.

—— (2014). La filosofía de Rorty y el espejo de la retórica. *Pensamiento: Revista de investigación e información filosófica*, 70 (272), 149-176.

—— (2018). La resemantización TIC de la cultura humanista. *index.comunicación: Revista científica de Comunicación Aplicada*, 8 (1), 179-195.

—— (2019). Posverdad y *fake news* ¿Moda o modo? *Ámbitos. Revista de Estudios de Ciencias Sociales y Humanidades*, 41, 105-111.

Marín-Casanova, J. A. y Mariscal, S. (2021). Darío Villanueva y la Filosofía frente a la posverdad. En R. Mancinas-Chávez y M. L. Cárdenas-Rica (coordinadoras), *Medios y comunicación en tiempos de posverdad* (pp. 324-338). Fragua.

Ong, W. J. (1994). *Oralidad y escritura. Las tecnologías de la palabra*. FCE.

Parry, D. M. (1991). The Aesthetic in Vico and Nietzsche. *New Vico Studies*, 9, 29-42.

Rorty, R. (1990). *Objectivity, Relativism, and Truth: Philosophical Papers*. Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139173643

—— (1998). *Truth and Progress*. Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511625404

Sapir, E. (1984). *El lenguaje*. FCE.

Safier, D. (2017). *Traum Prinz.* Rohwolt.

Serna, J. (2016). *Antropología paradójica. Cerebro reptil y mentiras útiles*. Anthropos.

—— (2018). *El mamífero infeliz. La razón al servicio del reptil*. Anthropos.

Sloman, S. y Fernbach, P. (2017). *The Knowledge Illusion: Why We Never Think Alone*. Riverhead Books.

Vattimo, G. (2011). Verità e retorica nella ontologia ermenéutica, en *La fine della modernità. Nichilismo ed ermeneutica nella cultura post-moderna*. Garzanti; pp. 138-152.

Villanueva, D. (2010). Retórica e invención de la realidad, en J. A. Hernández Guerrero et ál. (compiladores), *Retórica, Literatura y Periodismo. Actas del V Seminario Emilio Castelar* (pp. 239-249). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

—— (2019a). A voltas coa posverdade, *Boletín Galego de Literatura*, 54 (1), 5-16.

—— (2019b). *Lengua, corrección política y posverdad*. Fundación Santillana.

—— (2021). *Morderse la lengua. Corrección política y posverdad*. Espasa.

SECCIÓN II

LENGUAS, LITERATURAS Y APRENDIZAJES EN LÍNEA DENTRO Y FUERA DEL AULA

A COMPARISON BETWEEN ONLINE AND BLENDED LEARNING IN AN EFL COURSE DURING THE PANDEMIC: EXPLORING UNDERGRADUATES' PERCEPTIONS

AITOR GARCÉS-MANZANERA
Universidad de Murcia, España

1. INTRODUCTION

The role of educational institutions and all their agents, namely teachers and students, had to drastically adapt to the new pedagogical practices as a result of the COVID-19 pandemic. Universities, as higher education institutions, had to provide not only new guidelines for lecturers to accommodate their contents to the unexpected learning environment, but also solid resources on which their teaching action was going to be grounded. Such a situation involved numerous changes in how contents were being made available whilst teaching, requiring effort on the instructors' part, and more specifically, on the students' part.

Hence, university courses moved to online environments, most of which were unknown to both senior and junior faculty, and more importantly, to students. Chronologically, universities opted for technology-based environments which primarily relied on fully online learning settings, such as videoconferencing, as will be further explained in later sections. Some time later, however, the methodology was partially modified by adding a face-to-face component (i.e. blended learning, as will be reviewed throughout this chapter), requiring students to attend on-site lessons at least once a week. Thus, both of these conditions implied changes in certain mediating perceptual variables from the students' perspectives. Given the specificity of core university EFL (English as Foreign Language) courses, the impact of moving

from pre-pandemic traditional learning to fully online learning, and afterward to blended learning, has been one of the key research preoccupations in the field of education research.

Building on the premises mentioned above, the present chapter aimed to provide empirical evidence on Early Years Education undergraduates' perceptions on their experiencies about: (i) the impact of the learning condition (from online to blended learning), (ii) the potential effect on certain language learning skills, and (iii) the supposed benefitial or adverse impact on affective and cooperative variables. To this purpose, an experimental quantitative design has been adopted in order to gather specific information about both conditions.

2. THE COVID-19 AND HIGHER EDUCATION: CHALLENGES

The outbreak of COVID-19 altered the manner in which all levels of education were being conducted. The closure of schools and universities entailed that educators had to adapt their teaching methodologies to the current pandemic, as well as students, who were compelled to get familiarized to this new way of learning. Thus, in the case of Higher Education, the adaptation to remote teaching was abruptly implemented (see Carrillo & Flores, 2020 for a comprehensive review of online and teaching and learning practices during the pandemic). As noted by Area-Moreira et al. (2020), reports on the urgent calls for a readaptation of the higher education context began to appear in the scientific literature from two different perspectives: teacher education and learners' availability and accessibility. In this regard, the impetus from both university boards of direction and faculties translated into an effort to offer university lecturers a myriad of courses to provide them with the necessary tools to carry out what has been called *emergency remote teaching* (see Bozkurt & Sharma, 2020). This type of learning during the COVID-19 pandemic has distinguished other affected variables such as the learners' accessibility to online teaching infrastructure, the low degree of the teacher's experience as well as other issues (see García-Peñalvo et al., 2020; Jones & Sharma, 2020).

It seems normal, however, that the immediate implementation of remote teaching did not initially comply with what some voices (e.g. Huber & Helm, 2020) have identified as a lack of competences on the teacher's part. Hence, the challenges faced by the faculty in higher education was dual: (i) technicalities might have hindered the effective application of teaching methodologies as they were in the traditional on-site classroom, (ii) the lecturers' acclimatization to the traditional teaching procedures, and the subsequent adaptation of the materials to the online or distance education system, and (iii) the fear towards the unknown deserves to be mentioned since not all university lecturers had the same degree of digital competence to move their courses to the digital setting.

All of the above is closely associated with the inherent responsibility of creating new educational resources to further learners' performance, and more importantly, to adapt their learning experience to make it as similar as possible to the traditional one. This has been especially hard for language instructors given the unwritten rule that language courses are better conducted in face-to-face settings (Robinson, 2016). Within the context of EFL teaching, as noted by Bailey & Lee (2020), "moving offline conversation classes to a fully online environment poses several challenges" (p. 179).

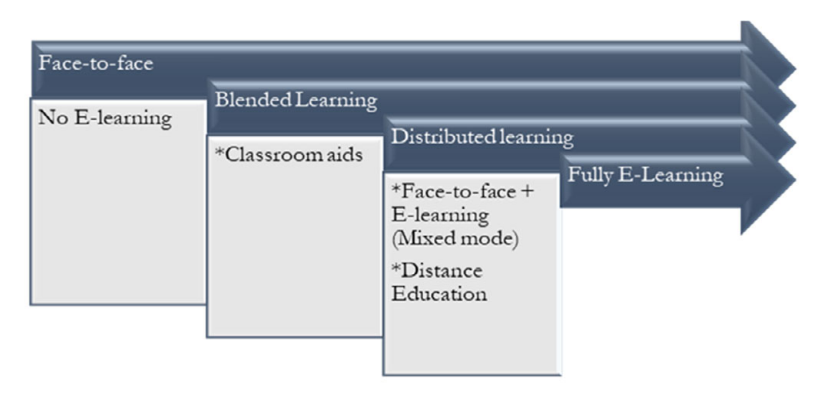
Among the many options that universities could opt for, the measures taken involved mainly internet-based learning as the most immediate option (Dhawan, 2020). Nonetheless, the way of implementing these teaching measures was manifold, ranging from merely uploading documents with activities and assignments to real synchronous computer-mediated teaching (mainly, videoconferencing). Such a wide variety of options within the teaching staff implied that more student-centered approaches were to be adopted (Coman et al., 2020), and e-learning as a methodology offered this possibility. Although implementing it might be facilitative of the learning process, the existence of some intervening variables might impair its effectiveness, e.g. (de)motivation, asynchronous feedback (and hence, delayed), delayed help in the learning process or even isolation (Yusuf & Al-Banawi, 2013). These are aspects that are worth looking into for the sake of

comparing what specific variables might have been affected by the sudden shift to e-learning during the pandemic, and what students perceive as being useful or not. This is where several learner-external and learner-internal variables play a major role. In the following section, an overview of the different teaching methodologies in e-learning for EFL will be presented.

3. DISTANCE AND BLENDED LEARNING

Before the pandemic, the relevance of technology-based learning in the second language (L2) classroom was already a widely discussed topic (Lenkaitis, 2019). As a resource, technology has proved to be particularly useful in advancing learners' knowledge by relying on varied tools. Nonetheless, its main purpose has been to increase the learner engagement with the course and the social connection with peers (see Abraham, 2008; Golonka et al., 2014).

FIGURA 1. *Learning systems.*



Source: Bates & Poole, 2003.

In this context, we may identify two different types of learning: (i) *distance or online learning*, and (ii) *blended or hybrid learning*. Regarding distance learning, Carrillo & Flores (2020) allude to a wide variety of concepts implying distinct characterizations. Hence, the adjective preceding 'learning' defines different meanings according to

the literature (see Bozkurt & Sharma, 2020 for a review). For instance, 'distance' learning might refer to distance in time and space, while 'remote' learning/education might exclusively refer to distance in space. As seen in Figure XX, Bates & Poole (2003) consider distance learning as part of distributed learning, but not as a full e-learning methodology. As mentioned initially, 'distance' does not inherently entail 'online', even though some of this learning might be conducted using technology-based tools (such as videoconferencing, for instance). Such conceptualization of distance learning resonates well with Brown's (2003) 'paper-based distance learning'. In this case, distance learning echoes similar, if not the same, practices as in contact learning, i.e. face-to-face lessons, but conducted remotely. In parallel with Bates & Poole (2003), distributed learning would be the concept associated with Brown's (2003) own categorization. This broad categorization of distributed learning will be assimilated with the concept of *blended learning* used in other studies (see Fischer et al., 2014). Within this category, e-learning or technology-based learning might be carried out in different manners, albeit with a solid technological component.

3.1. COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION: SYNCHRONOUS AND ASYNCHRONOUS

As reviewed by Lenkaitis (2019), technology-based learning might be divided into two different, but not exclusive, branches of language: synchronous and asynchronous computer-mediated communication. The latter, henceforth ACMC, involves a type of learning which, given the permanence of the content over time, allows for deeper reflections. Such permanence is achieved through various technology-based tools such as discussion boards or forums, emails, or in the case of English as a Foreign Language (EFL), automatized or semi-automatized quizzes in a virtual learning management system (LMS) such as *Moodle*. Similarly, students are granted more paucity for their learning process, even if the absence of social interaction might diminish the opportunities to develop other communicative-based skills.

Conversely, *synchronous computer-mediated communication* (henceforth, SCMC) focuses on a real-time connection which might include online chats and *videoconferencing* (see Healey, 2016). SCMC intends to counterbalance the disadvantages of the detached nature of e-learning by providing students with the paucity of online communication. This, in turn, favors the immediateness of face-to-face interaction but through a technology-based tool. Some voices have also echoed the language learning affordances of SCMC (see Reinders & White, 2016 or Rassaei, 2017) since the synchronicity of this type of learning allows for promoting L2 learning through operative collaborative interactions between learners.

Although SCMC has been labeled as extra-practice outside the classroom as a push-forward to the development of communication skills (see Chen et al., 2005; de Fornel, 1996; Kern et al., 2004). Aside from constituting a site for social interaction (Vurdien, 2019), learners are offered countless opportunities to use the language simulating authentic contexts, but also to receive immediate feedback. The consideration of SCMC entails, as noted by Chanrungkanok (2004), "the online interactive exchange of information between two or more participants simultaneously" (p. 14). Nonetheless, the pertinence of this exchange of information, i.e. this social interaction, is dependent on the type of SCMC that encapsulates the teaching-learning system. Among these options, one refers to online text-based communication, that is, *online chat* and the other is *videoconferencing*, as anticipated in the previous paragraph.

The case for online chat has been examined in the scientific literature from different angles and through varied lenses. For instance, online chatting has been associated with noticing-the-gap in some studies (see Blake, 2005 or Shekary & Tahriran, 2006), with most of these studies including variables such as the type of feedback (see Lai & Zhao, 2006), or the effect of the degree of monitoring in the chat (e.g. Loewen & Reissner, 2009). The use of text-based SCMC has suggested improvements at the level of self-editing (see Smith & Sauro, 2009) as well as the beneficial aspect of extra processing time, allowing for greater exploitation of the language learning process (see

Beauvois, 1994; Pellettieri, 1999). Nonetheless, there still exists some degree of controversy regarding the potential learning affordances of such an approach.

On the obverse side of the coin, video conferencing is one of the most widespread modalities of SCMC given its similarity to the on-site classroom. Nonetheless, some voices (e.g. Weiser et al., 2016; Oe & Schafer, 2019) have underscored that videoconferencing, albeit similar, is dissimilar both in the dynamism of the learning process, but also the inherent absence of physical presence. There is a myriad of videoconferencing systems that might reinforce the teaching activities such as the *Chat* function in *Zoom*, allowing for "co-constructive parallel communication" (Henriksen et al., 2020, p. 205). Thus, these channels of interaction can serve as gates for sharing ideas, online resources or even supporting students. The pedagogical opportunities of videoconferencing as an SCMC environment have been researched in the literature (see Yamada & Akahori, 2007), revealing that it furthers the production of more discourse. Also, other studies have explored the affordances of videoconferencing in more specific language-learning settings (see Jauregui & Bañados, 2008; Wang, 2004, 2007). For instance, Jauregui et al., (2012) found that SCMC such as videoconferencing was facilitative of the development of speaking skills along with communicative competence. Other studies, such as (Bueno-Alastuey, 2013) indicated that there was a certain influence of the use of SCMC settings on the posterior modification of output. Other studies, for instance, have revealed that SCMC tools, given their remote nature and the absence of physicality, contribute to reducing the degree of anxiety and to communication (Bueno-Alastuey, 2011; Fereiermuth & Jarrell, 2006; Satar & Ozdener, 2008). As precisely reviewed by Vurdien (2019), findings are not conclusive regarding the appropriateness of vidoeconferencing, and some voices (e.g. Ko, 2012) have echoed an effect on accuracy measures.

Yet, the use of videoconferencing has been well supported in the literature as a support to e-learning and teaching (see Wang, 2006) as a pedagogical model given its multimodal dimension (Guichon, 2010). Wang (2004, as cited in Lenkaitis, 2019) underscored the value of

CMC for the characteristics in the interaction, being it both social and individual. The development of the SCMC lesson allows the learners to interact both with the material, and consult other more direct sources (e.g. while the explanation is being carried out, a quick search may be conducted to solve any immediate doubts) as well as interact with peers through a text-based chat (while the lesson is being carried out) and video-interaction if breakout rooms are created.

3.2. BLENDED LEARNING

The integration of technology-based tools with the traditional elements of a face-to-face classroom has been one of the approaches taken by Spanish Universities during this pandemic. This resonates well with Bailey & Lee's (2020) claim that by combining technology and face-to-face lessons, a future crisis may be better confronted.

The use of online teaching methodologies has been a hallmark of the TEFL context from the early 1960s, considering the number of advantages involving learner engagement, communication skills, self-confidence, or teaching pedagogy (see Morat et al., 2016; Wang & Vasquez, 2012). Nonetheless, these teaching methodologies have encountered numerous limitations such as the communication modality, which is not equal to face-to-face, as well as the lack of customized learning experiences given the one-size-fits-all approach (Pazilah et al., 2019; Gillett-Swan, 2017).

In Higher Education, blended learning has been a key methodological perspective in the last twenty years. According to Area-Moreira (2020), blended learning relates to an educational approach where teaching and learning are implemented both in physical spaces and virtual settings. In other words, there is a balanced *blending* of distance and face-to-face learning. As mentioned previously, this type of teaching-learning methodology is not a newcomer to the Higher Education scene, and the bulk of research (e.g. Bonk & Graham, 2005; Garrison & Vaughan, 2008; Simon et al., 2018) have outlined the main pedagogical tenets of blended learning. These are, among many others: (i) learners' self-regulation, (ii) time and space flexibilization, (iii) active learning methodologies, (iv) online availability of materi-

als, (iv) stimulation of the learning experience, and most importantly in an EFL context, of peers' interaction, and (v) creating the appropriate affective learning atmosphere.

Some theoretical endeavors have been put forward to integrate these pedagogical tenets under a common framework such as the *community of inquiry framework* (henceforth, COI), as a guide to effective conduct of online and blended learning in Higher Education (see Garrison, 2017; Garrison et al., 2010). COI is largely based upon the concept of community and the pursuit of higher-order learning – which should be the basis for any subject within any university setting – and Garrison & Arbaugh (2007) framed three main elements: the presence of the teacher and teaching action, the social presence, and the cognitive presence. These components imply the following, respectively (Garrison et al., 2000):

The teaching presence is particularly related to the design of the curricular framework, the teaching methods, and the degree of interaction that ensures and fosters learners' engagement with the content.

The social presence entails interactive communication between learners so that they can express themselves and feel a sense of belonging to a community. This is related to the concept of 'real people' in the social and emotional sense.

The cognitive presence relates to how learners may construct knowledge through collaborative reflection in a way that they confirm their knowledge. COI proposes four phases (Akyol & Garrison, 2011) to this process of cognitive inquiry: first, the presentation of a problem; second, exploration of this issue by gathering information; third, combining individual thought with the collaborative construction of knowledge, and four, achieving a consensus to solve the problem.

3.3. Some concluding remarks

Building on the theoretical premises and the empirical evidence provided in the aforementioned sections, the key concerns about the different methodologies (Face-to-face learning and technology-based learning, namely online and blended learning) have laid bare that both

have advantages and disadvantages. Nonetheless, the morale behind the use of fully e-learning (or online learning) is sustained by compliance with the different perspectives presented in the COI. Nonetheless, as evidenced by previous research, the use of SCMC settings such as videoconferencing has paved the way for a partial, albeit remote, emulation of the real classroom setting. Despite the central inconveniences such as the lack of real interaction, affective factors, among many others, the emergence of combined learning systems such as blended learning has provided a fresh perspective to the distance teaching-learning perspectives. Thus, the appropriateness of the present study aims to bring to light what the characterization of online and blended learning might entail in the view of undergraduate learners' of English.

4. AIM AND RESEARCH QUESTIONS

The present empirical research aims to shed light on how Early Years Education undergraduates perceive two types of learning conditions (online and blended learning) and the effect that both conditions might have on certain perceptual variables.

The study is guided by the following research question and subquestions:

1. What is the probability that students are influenced by the online or blended learning condition in terms of…
    a. E-learning preference?
    b. Learning and teaching methodologies?
    c. Affective variables?
    d. Language skills?
    e. Peer interaction?

5. METHOD

5.1. CONTEXT

The present empirical research is framed within exploratory research since the main aim is to gather data on perceptions of a given learning

system. A total cohort of 29 Early Years Education undergraduates (females= 29; males= 0) took part in this study. All of them were taking a yearly compulsory EFL course (*Inglés para la Educación Infantil)*, consisting of 9 credits and taught with a frequency of 2 hours a week. Of these teaching hours, one was fully devoted to practical lessons aimed at fostering speaking skills and the other to theoretical lessons pertaining to several grammar and vocabulary aspects.

The situation of this group was specific: during the first semester, this course was conducted fully online, and thus students attended both theoretical and practical lessons through a videoconferencing system (*Zoom*). During the second semester, however, the course shifted to a blended learning system, which involved the following: (i) theoretical lessons were conducted online through Zoom, and (ii) practical lessons were taught face-to-face in an on-site classroom.

5.2. INSTRUMENT

The instrument consisted of a survey created *ad hoc* with a total of 18 items involving several characteristics (see Table xx below). As anticipated in the research questions, the main structural features of the survey have been encapsulated into 5 major blocks: (i) E-learning preference (Q6), (ii) learning and teaching methodologies (Qs 1, 2, 3, 4, and 15), (iii) affective factors (Qs 5, 7 and 10), (iv) language skills (Qs 8, 9, 11, 12 and 13), and (v) peer interaction (Q14).

Table 1. Items included in the survey.

Question	Description
i	Sex (male or female)
ii	Have you attended the Eary Years Education lessons on a regular basis during the first term? (1= very rarely; 5= very frequently?
Iii	What is your English level? (A1-A2-B1-B2-C1-C2)
1	I have learned a lot of contents. (1= very little; 5= a lot)
2	My attention to the lecturer's explanation has been… (1= very low; 5= very high).
3	This type of learning fits well with my education needs. (1= very little; 5= a lot).
4	This is the best way to learn a foreign language. (1= disagree a lot; 5= agree a lot).
5	This type of learning motivates me more.
6	Pre-test: I prefer this type of online learning to the traditional, on-site learning. Post-test: I prefer this blended learning system to online learning. (1= disagree a lot; 5= agree a lot).
7	This type of learning allows for a more individualized attention. (1= disagree a lot; 5= agree a lot).
8	This type of learning has made me enhance my written skills (Writing). (1= disagree a lot; 5= agree a lot).
9	This type of learning has made me enhance my oral skills (Speaking). (1= disagree a lot; 5= agree a lot).
10	This type of learning favors the absence of anxiety when speaking in English (Speaking). (1= disagree a lot; 5= agree a lot).
11	This type of learning favors the enhancement of reading comprehension skills (Reading). (1= disagree a lot; 5= agree a lot).
12	This type of learning has favored the enhancement of oral comprehension (Listening). (1= disagree a lot; 5= agree a lot).
13	This type of learning facilitates the comprehension of grammar contents (Use of English). (1= disagree a lot; 5= agree a lot).
14	The interactions with my peers have been fruitful in this type of learning.
15	This type of learning has facilitated autonomous learning. (1= disagree a lot; 5= agree a lot).

The internal validity of the instrument was checked with Cronbach's a. Table xx displays the values of the test of internal validity for the Pre-Test. As seen, the value (α = .830) is within the appropriate boundaries (ref. needed).

Table xx. Cronbach's values for Pre-Test.

Cronbach's α (Pre-Test)	
Estimate	**Cronbach's α**
Point estimate	0.830
95% CI lower bound	0.723
95% CI upper bound	0.902
Note. Of the observations, pairwise complete cases were used.	

To counterbalance these results, another Cronbach's test was run on the Post-Test, whose value was even higher with very reduced CIs (confidence intervals), as seen in Table xx.

Table xx. Cronbach's values for Post-Test.

Cronbach's α (Post-Test)	
Estimate	**Cronbach's α**
Point estimate	0.942
95% CI lower bound	0.908
95% CI upper bound	0.966
Note. Of the observations, pairwise complete cases were used.	

5.3. Statistical analyses

Given the nature of this study, our main aim was to observe what differences were more significant between the items in the survey from one condition (fully e-learning) to another (blended learning). Concerning data analysis, frequentist methods (i.e. *p*-values) have been the commonest statistical approaches preferred in Applied Linguistics. Nonetheless, a new trend has emerged out of the interest towards Bayesian statistical methods (see Norouzian et al., 2018). Thus, the

present study will rely on the *Bayesian hypothesis testing* by using *Bayes factor* instead of *p* values. As the sample size is small (N= 29), we opted for using a non-parametric statistical test (Wilcoxon Signed-Rank Test) with Bayesian statistics. Aside from that, descriptive statistics are presented (mean and standard deviation). The paired sample non-parametric tests include the BF_{10} (that is, *Bayes factor* for the alternative hypohtesis), the W-value, and the Potential Scale Reduction Factor (*Rhat*). The statistical significance of BF10 is measured according to the weight carried by its value (see Figure xx below). In the case of *Rhat*, this measure of convergence implies that, if the value is close to 1, there is less evidence that chains have not converged.

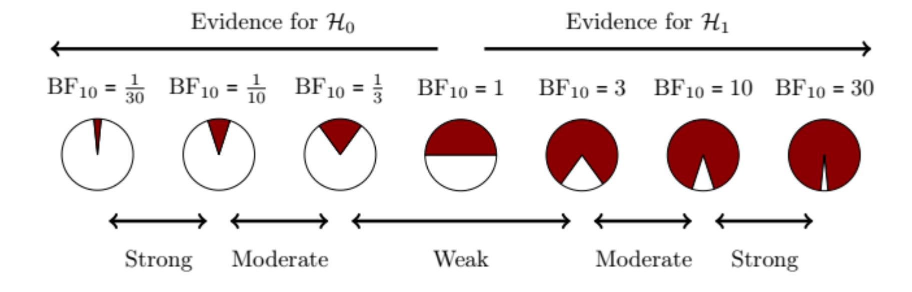


Figure 2. Graphical representation of a Bayes factor classification table (Van Doorn et al., 2020).

6. RESULTS

1.a. What is the probability that students are influenced by the online or blended learning condition in terms of e-learning preference?

Question 6 enquired participants about their perceptions on the type of learning-teaching methodology used. While the pre-test focused on whether they preferred online learning, the post-test question focused on the opposite, i.e. whether they preferred blended learning over online learning. There is strong evidence, as seen in Table xx, that learners showed a preference for blended learning.

Table xx. Descriptive and Bayesian statistics.

			95% CI				
Measure	**Mean**	**SD**	**Lower**	**Upper**	**BF_{10}**	**W**	**Rhat**
Pre_6	1.51	0.73	1.23	1.79	**20206.49**	0.00	1.04
Post_6	4.20	0.90	3.86	4.55			

Note. Result (*Bayes factor*) based on data augmentation algorithm with 5 chains of 1000 iterations.

1.b. What is the probability that students are influenced by the online or blended learning condition in terms of learning and teaching methodologies?

The following set of results are related to the different learning processes as well as teaching methodologies. Question 1 (Pre_1/Post_1) enquired students about the learning of contents. As seen in Table xx, there was an increase after the blended learning methodology. Nonetheless, the BF indicates that the evidence for the change is very weak (1.88). Regarding Question 2 (Pre_2/Post_2), the students showed a similar amount of attention devoted to the lecturer's explanation, with a slight increase, albeit weak, in blended learning. In either case, the values are high.

Following Question 3 (Pre_3/Post_3), students adopted a neutral-to-low view towards both types of learning. Thus, neither of these teaching-learning modalities appeared to suit their needs (BF= 0.45). In the case of Question 4, related to their perception of each modality as the best to learn an FL, there is a clear preference towards blended learning, as attested by the moderate-to-strong evidence (BF= 8.88). Even so, the values are below the neutral point (i.e. "3"), which resonates with the previous inquiry.

Then, Question 15 focused on whether each of the teaching methods had been facilitative of autonomous learning. As seen, descriptives reveal that blended learning favored autonomy to a greater extent than

online learning. Although raw data points to this trend, BF suggests weak evidence for it.

Table xx. Descriptive and Bayesian statistics.

			95% CI				
Measure	**Mean**	**SD**	**Lower**	**Upper**	**BF_{10}**	**W**	**Rhat**
Pre_1	2.517	0.738	2.237	2.798	1.88	62.00	1.00
Post_1	3.172	1.227	2.706	3.639			
Pre_2	3.759	0.951	3.397	4.120	0.48	40.50	1.00
Post_2	4.069	0.704	3.801	4.337			
Pre_3	2.586	0.946	2.227	2.946	0.45	74.50	1.00
Post_3	2.966	1.210	2.505	3.426			
Pre_4	1.966	0.823	1.652	2.279	**8.88**	45.00	1.00
Post_4	2.690	1.198	2.234	3.145			
Pre_15	2.931	1.100	2.513	3.349	**1.56**	68.50	1.00
Post_15	3.517	0.949	3.156	3.878			

Note. Result (*Bayes factor*) based on data augmentation algorithm with 5 chains of 1000 iterations.

1.c. What is the probability that students are influenced by the online or blended learning condition in terms of affective variables?

Affective variables were operationalized with questions 5, 7, and 10. Regarding Question 5 (Pre_5/Post_5), students found blended learning to be more motivating than online learning with moderate evidence (BF= 4.72). Moving on to Question 7, which enquired students about the individualization of attention, there is a clear increase after the blended learning condition, as seen in Table xx. There is extreme evidence that this condition has highly influenced the perception about this aspect (BF= 177.22). However, the change in the value does not point to a very high consideration of individual attention, since it moved from “disagree” to “neutral”. Finally, Question 10 ex-

plored students' perceptions of their anxiety when using English in both modalities. As seen, descriptives indicate that differences are trivial, which coincides with the evidence indicated by the Bayesian hypothesis testing (BF= 0.33).

Table xx. Descriptive and Bayesian statistics.

			95% CI				
Measure	**Mean**	**SD**	**Lower**	**Upper**	**BF_{10}**	**W**	**Rhat**
Pre_5	1.966	0.906	1.621	2.310	**4.72**	31.00	1.00
Post_5	2.655	1.143	2.221	3.090			
Pre_7	1.862	0.789	1.562	2.162	**177.22**	9.00	1.00
Post_7	3.000	1.336	2.492	3.508			
Pre_10	2.345	1.111	1.922	2.767	0.33	80.00	1.00
Post_10	2.655	1.344	2.144	3.166			

Note. Result (*Bayes factor*) based on data augmentation algorithm with 5 chains of 1000 iterations.

1.d. What is the probability that students are influenced by the online or blended learning condition in terms of linguistic skills?

The overall results regarding those questions about the enhancement of linguistic skills point to the same perceptions for both conditions. Thus, question 8 (improvement of written skills) maintained almost equal values, below the neutral benchmark, that is, "disagree", after the blended learning system. Such a perception is similar in the case of speaking skills (question 9), where students stated having enhanced it slightly more in the blended learning condition than in fully online learning. Question 11 (Reading skills) maintained very similar values, indicating two tendencies: that none of the conditions altered or contributed to enhancing Reading skills, and that participants believed they were not enhancing these particular skills (given the below the neutral benchmark). Questions 12 (Listening) and 13 (Use of English)

displayed similar tendencies. Despite a slight increase in the blended learning condition, the BF points to weak evidence.

Table xx. Descriptive and Bayesian statistics.

			95% CI				
Measure	**Mean**	**SD**	**Lower**	**Upper**	**BF_{10}**	**W**	**Rhat**
Pre_8	2.207	1.082	1.795	2.618	0.30	70.00	1.00
Post_8	2.414	1.086	2.001	2.827			
Pre_9	2.379	1.083	1.967	2.791	0.73	104.50	1.00
Post_9	2.931	1.602	2.322	3.540			
Pre_11	2.483	0.871	2.151	2.814	0.73	78.50	1.00
Post_11	2.897	1.175	2.449	3.344			
Pre_12	2.552	0.910	2.206	2.898	1.50	70.00	1.00
Post_12	3.000	1.134	2.569	3.431			
Pre_13	2.517	0.871	2.186	2.849	1.21	57.00	1.00
Post_13	3.000	1.195	2.545	3.455			

Note. Result (*Bayes factor*) based on data augmentation algorithm with 5 chains of 1000 iterations.

1.e. What is the probability that students are influenced by the online or blended learning condition in terms of peer interaction?

As seen in Table xx, the participants showed that peer interactions were more fruitful in the blended learning condition, involving a change that is considered to be strong evidence in terms of BF.

Table xx. Descriptive and Bayesian statistics.

			95% CI				
Measure	**Mean**	**SD**	**Lower**	**Upper**	**BF_{10}**	**W**	**Rhat**
Pre_14	2.483	1.243	2.010	2.955	**198.52**	13.50	1.04
Post_14	3.655	1.078	3.245	4.065			

Note. Result (*Bayes factor*) based on data augmentation algorithm with 5 chains of 1000 iterations.

7. DISCUSSION

The preceding section has provided a thorough descriptive and statistical presentation of the results from both surveys (after the online learning condition, and after the blended learning condition). Undergraduate students showed a preference towards blended learning, which is aligned with what has been reported in previous research. In this vein, Wright (2017) found that undergraduate students were more inclined to face-to-face learning than to online learning. Although our study did not focus solely on face-to-face learning, this type of environment was part of blended learning. Such a preference for blended learning (and the inherent on-site learning environment) also coincides with other studies, e.g. Coman et al. (2020) found that 29% of learners were dissatisfied with online learning, and nearly 32% did not deem it as an appropriate site for learning. In this study, however, learners were asked about their preferences regarding blended learning, with 41.3% opting for this modality, and an overwhelming 48.1% preferring face-to-face learning environments. Our study has found strong evidence that undergraduate students are more likely to benefit from blended learning than online learning, notwithstanding the absence of influence on learning contents.

The present empirical research also endeavored to examine the affective variables in both conditions. Undergraduate students did not consider any of the learning settings to be particularly motivating, but they were cognizant of the benefits of blended learning in terms of

individualized attention. In fact, the role of individualized attention on the learner has been reported to be related to several additional variables (e.g. engagement and quality of the online learning setting), and was thus largely conditioned by the learners' attitudes and commitment (see Muir et al., 2019; Norton & Hathaway, 2008).

Although one of our predictions pointed to an increase of anxiety in the blended learning condition, more specifically, practical lessons which were conducted face-to-face, results indicated the opposite direction. Hence, no difference was perceived, suggesting that undergraduate students experience the same degree of anxiety in both online and blended learning when engaging in speaking.

The fact that any condition (either online or blended learning) has not contributed to the enhancement of any linguistic skill (i.e. Reading, Use of English, Listening or Writing) might point to a lack of additional resources. The use of tools that lead to language learning other than the traditional lesson planning. In other words, the inclusion of asynchronous assignments (such as multiple-choice tests or discussion boards) could have fostered the students' perception of the improvement of each of these skills (see Hrastinski, 2019; Lorenzo & Gallon, 2019).

One of the most relevant contributions to the bulk of research on e-learning experiences that this empirical research has attempted to make has been the students' perceptions of peer interactions. As evidenced, the online learning setting was not deemed appropriate for peer interaction. Contrary to what other studies have proposed, e.g. Wang (2004) has put forward that videoconfering as a medium for interaction allowed learners to interact in groups and individually, along with Lu et al.'s (2014) finding that videoconferencing had a positive impact on oral proficiency interaction. In fact, the transition to a blended learning environment was seen as a favorable condition for peer-interaction. Such a perception contradicts Moradi et al.'s (2019) view that interactions in an online synchronous setting favor more timid or intimidated to speak L2 learners to participate.

8. CONCLUSIONS

The main aim of the present chapter has been to elucidate what the undergraduate perceptions of an EFL course were from different angles and under two different e-learning conditions. Although the sample size does not allow for wider extrapolation in the field, it does necessarily give an account of what the current perspective is. As seen, higher education learners, albeit more accustomed to digital literacy, have shown a disregard for technology-based learning for a number of reasons. In fact, after the introduction of face-to-face lessons in the blended learning environment, their perceptions changed drastically in some aspects, for instance in the case of affective variables such as motivation, or a perceived increase of individualized attention. Nonetheless, our initial prediction that anxiety was going to increase in the blended learning condition was fully anecdotal, and it seems to have maintained the same levels as in the online learning environment. All in all, the main condition to be drawn points to an overall preference of undergraduate students for blended learning, but most importantly, to the fact that face-to-face teaching was introduced during the second semester.

The above arguments are tentative given the fact that our study was based upon learners' perceptions. Similarly, and despite the conclusive remarks made above, several limitations are to be reported: (i) variables related to digital literacy were not considered, and thus some of the perceptions could be highly linked to this aspect, (ii) other socioeconomic factors, such as the intermittent access to both hardware and software resources to follow online lessons smoothly might also be related to this aspect, (iii) asking for the previous background could have been quite elucidating in terms of understanding certain perceptions about the linguistic skills, and (iv) a bigger pool of participants would have ensured both the internal and external validity of our results.

Thus, further research should respond to inquiries about several aspects. Firstly, it would be interesting to investigate whether there are between-subject differences according to the degree pursued. Second-

ly, as mentioned above, the implications of digital literacy skills for the understanding of what brings along more benefits for the learners should be a key concern in future research avenues. Finally, the linguistic performance under each of these conditions may shed light on whether their perceptions are correlated with the scores obtained either cross-sectionally or longitudinally. Similarly, it would be convenient to observe the potential differences between participants pursuing university courses in a fully face-to-face learning environment.

LIST OF REFERENCES

Abraham, L. B. (2008). Computer-mediated glosses in second language reading compre- hension and vocabulary learning: A meta-analysis. Computer Assisted Language Learning, 21(3), 199–226. doi:10.1080/09588220802090246

Akyol, Z., & Garrison, D. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *The Internet and Higher Education, 14*(3), 183-190. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.01.005

Area Moreira, M., Bethencourt Aguilar, A., & Martín Gómez, S. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid-19 : visiones del alumnado. Campus Virtuales : Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa, 9, 35–50.

Assalahi, H. (2020). Learning EFL online during a pandemic: Insights into the quality of emergency online education. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19(11), 203–222. https://doi.org/10.26803/ijlter.19.11.12

Bailey, D. R., & Lee, A. R. (2020). Learning from experience in the midst of COVID-19: Benefits, challenges, and strategies in online teaching. *CALL-EJ,* 21(2), 178-198.

Bates, A. W., & Poole, G. (2003). Effective Teaching with Technology in Higher Education: Foundations for Success. *Jossey-Bass, An Imprint of Wiley*.

Beauvois, M. H. (1994). E- talk: Attitudes and motivation in computer- assisted classroom discussion. *Computers and the Humanities, 28*, 177–190. https://doi.org/10.1007/BF01830738

Blake, C. (2009). Potential of text-based internet chats for improving oral fluency in a second language. *The Modern Language Journal, 93(2)*, 227-240. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00858.x

Bonk, C., & graham, C. (2005). *Handbook of blended learning: global perspectives, local designs.* San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

Bozkurt, A., and R. C. Sharma. 2020. "Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic." Asian Journal of Distance Education 15 (1): i–vi. Accessed 10 January 2021. http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/447

Bueno-Alastuey, M. (2011). Perceived benefits and drawbacks of synchronous voice computer mediated communication in the foreign language classroom. *Computer Assisted Language Learning, 24 (5),* 419–432.

Bueno-Alastuey, M. (2013). Interactional feedback in Synchronous voice-based computer mediated communication: Effect of dyad. *System, 41(2),* 543–559.

Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. European Journal of Teacher Education, 43(4), 466–487. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184

Chanrungkanok, P. (2004). *A naturalistic study of the integration of computer-mediated communication into oral discussion in an EFL college classroom in Thailand*. PhD dissertation. Indiana University, Bloomington, IN.

Chen, N., Ko, H., Kinshuk., & Lin, T. (2005). A model for synchronous learning using the Internet. *Innovations in Education and Teaching International, 42(2)*, 181–194. doi:10.1080/14703290500062599

Coman, C., Țîru, L. G., Meseșan-Schmitz, L., Stanciu, C., & Bularca, M. C. (2020). Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: Students' perspective. Sustainability (Switzerland), 12(24), 1–22. https://doi.org/10.3390/su122410367

de Fornel, M. (1996). The interactional frame of videophonic exchange. (L. Libbrecht, Trans.). *Réseaux. The French Journal of Communication, 4(1)*, 47–72. doi: doi:10.3406/ reso.1996.3305

Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. Journal of Educational Technology Systems, 49(1), 5–22. https://doi.org/10.1177/0047239520934018

Freiermuth, M., & Jarrell, D. (2006). Willingness to communicate: can online chat help? *International journal of applied linguistics, 16(2),* 189-212.

García-Peñalvo, F. J.; Corell, A., Abella-garcía, V., Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la CoVId-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 12. doi:10.14201/eks.23013.

Garrison, D. (2017). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (3rd ed.). London, England: Routledge.

Garrison, D. R. & Vaughan, N. d. (2008). *Blended Learning in Higher Education. framework, Principles, and guidelines.* San Francisco: Jossey-bass, A Wiley Imprint.

Garrison, D., & Arbaugh, J. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and higher education, 10*(3), 157- 172. https://doi.org/10.4324/9781315667263

Garrison, D., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The internet and higher education*, *13*(1-2), 31-36. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.002

Garrison, R., T. Anderson, and W. Archer. 2000. Critical Inquiry in a Text-based Environment: Computer Conferencing Higher Education. *The Internet and higher education, 2*(2–3): 87–105. doi:10.1080/02607476.2020.1755205.

Gillett-Swan, J. (2017). The challenges of online learning: Supporting and engaging the isolated learner. *Journal of Learning Design*, 10(1), 20- 30. https://doi.org/10.5204/ jld.v9i3.293

Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. Computer Assisted Language Learning, 27(1), 70–105. doi:10.1080/ 09588221.2012.700315

Guichon, N. (2010). Preparatory study for the design of a desktop videoconferencing platform for synchronous language teaching. *Computer Assisted Language Learning, 23(2),* 169-182.

Healey, D. (2016). Language learning and technology: Past, present and future. In F. Farr & L. Murray (Eds.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 38–55). Abingdon, UK: Routledge.

Henriksen, D., Creely, E., & Henderson, M. (2020). Folk pedagogies for teacher transitions: Approaches to synchronous online learning in the wake of COVID-19. *Journal of Technology and Teacher Education, 28(2),* 201-209.

Huang, R. (2020). The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak. Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption, 46. https://www.researchgate.net/publication/339939064

Huber, S. G., and C. Helm. 2020. COVID-19 and Schooling: Evaluation, Assessment and Accountability in Times of Crises—reacting Quickly to Explore Key Issues for Policy, Practice and Research with the School Barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability,* 32: 237–270. doi:10.1007/s11092-020-09322-y.

Inoue, Y. (2010). Cases on online and blended learning technologies in higher education : concepts and practices.

Jauregi, K., & Bañados, E. (2008). Virtual interaction through video-web communication: A step towards enriching and internationalizing language learning programs*. ReCALL: the Journal of EUROCALL, 20(2)*, 183.

Jauregi, K., de Graaff, R., van den Bergh, H., & Kriz, M. (2012). Native-nonnative speaker interactions through video-web communication: a clue for enhancing motivation? *Computer Assisted Language Learning, 25(1)*, 1-19. doi:10.1080/09588221.2011.582587

Jones, K.; Sharma, R. S. (2020). Reimagining A future for online Learning In The Post-CoVId Era. (https://ssrn.com/abstract=3578310)

Kelter, R. (2020). Bayesian alternatives to null hypothesis significance testing in biomedical research: A non-technical introduction to Bayesian inference with JASP. BMC Medical Research Methodology, 20(1), 1–12. https://doi.org/10.1186/s12874-020-00980-6

Kern, R., Ware, P. D., & Warschauer, M. (2004). Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics, 24*, 243–260. doi: 10.1017/S0267190504000091

Khatoony, S., & Nezhadmehr, M. (2020). EFL teachers' challenges in integration of technology for online classrooms during Coronavirus (COVID-19) pandemic in Iran. AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy, 8(2), 1–16. https://ojs.upsi.edu.my/index.php/AJELP/article/view/3523

Khotimah, K. (2020). Exploring Online Learning Experiences During the Covid-19 Pandemic. 491(Ijcah), 68–72. https://doi.org/10.2991/assehr.k.201201.012

Kim, Y. J., Skalicky, S., & Jung, Y. J. (2020). The Role of Linguistic Alignment on Question Development in Face-to-Face and Synchronous Computer-Mediated Communication Contexts: A Conceptual Replication Study. Language Learning, 70(3), 643–684. https://doi.org/10.1111/lang.12393

Ko, C. J. (2012). Can synchronous computer-mediated communication (CMC) help beginning-level foreign language learners speak? *Computer-Assisted Language Learning, 25(3),* 217–236.

Lee, A. R., & Bailey, D. R. (2020). Learning from experience in the midst of covid-19: Benefits, challenges, and strategies in online teaching. Call-Ej, 21(2), 176–196.

Lenkaitis, C. A. (2020). Technology as a mediating tool: videoconferencing, L2 learning, and learner autonomy. Computer Assisted Language Learning, 33(5–6), 483–509. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1572018

Lenkaitis, C. A. (2020). Technology as a mediating tool: videoconferencing, L2 learning, and learner autonomy. Computer Assisted Language Learning, 33(5–6), 483–509. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1572018

Loewen, S., & Reissner, S. (2009). A comparison of incidental focus on form in the second language classroom and chatroom. *Computer Assisted Language Learning, 22(2)*, 101-114.

Maher, D. (2020). Video Conferencing to Support Online Teaching and Learning. In Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field. https://www.learntechlib.org/p/216903/

Marinoni, G., Van't Land, H., and Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on Higher Education around the world*. IAU Global Survey Report UNESCO.

Moradi, A., & Farvardin, M. T. (2020). Negotiation of meaning by mixed-proficiency dyads in face-to-face and synchronous computer-mediated communication. TESOL Journal, 11(1), 1–17. https://doi.org/10.1002/tesj.446

Moradi, A., & Farvardin, M. T. (2020). Negotiation of meaning by mixed-proficiency dyads in face-to-face and synchronous computer-mediated communication. TESOL Journal, 11(1), 1–17. https://doi.org/10.1002/tesj.446

Morat, N., Shaari, A., & Abidin, M. J. Z. (2016). Facilitating ESL learning using Youtube: Learners' motivational experiences (pp. 23). Banda Aceh, Malaysia: Association of Malaysian Researchers and Social Services Faculty of Teacher Training and Education, Universitas Syiah Kuala, Darussalam.

Moreira, M., Bethencourt Aguilar, A., & Martín Gómez, S. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid-19 : visiones del alumnado. Campus Virtuales : Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa, 9, 35–50.

Oe, E., & Schafer, E. (2019). Establishing Presence in an Online Course Using Zoom Video Conferencing. *Undergraduate Research and Scholarship Conference. 123*. https://scholarworks.boisestate.edu/under_conf_2019/123

Pazilah, F. N., Hashim, H., & Yunus, M. M. (2019). Using technology in ESL classroom; Highlights and challenges. Creative Education, 10, 3205-3212. https://doi.org/10.4236/ ce.2019.1012244

Popa, D., Repanovici, A., Lupu, D., Norel, M., & Coman, C. (2020). Using Mixed Methods to Understand Teaching and Learning in COVID 19 Times. Sustainability, 12(20), 8726. https://doi.org/10.3390/su12208726

Prince, J. (2017). English Language Learners in a Digital Classroom. The CATESOL Journal, 29(1), 51–73.

Rassaei, E. (2017). Video chat vs. face-to-face recasts, learners' interpretations and L2 development: a case of Persian EFL learners. *Computer Assisted Language Learning, 30(1-2)*, 133–148. doi:10.1080/09588221.2016.1275702

Reinders, H., & White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning & Technology, 20(2)*, 143–154. doi: 10125/44466

Satar, H. M., & Özdener, N. (2008). The effects of synchronous CMC on speaking proficiency and anxiety: Text versus voice chat. *The Modern Language Journal, 92(4)*, 595-613.

Simon K. S., Cheung, S. K, Kwok, L., Kubota, K.,Lee, L. & Tokito, J. (Eds.) (2018).*Bblended Learning. Enhancing Learning Success*. Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-94505-7

Stognieva, O. N. (2017). Journal of Foreign Language Education and Technology. Journal of Foreign Language Education and Technology, 2(1), 39–54. http://jflet.com/jflet/index.php/jflet/article/view/119

Tuan, B. A., Thao, T. T. T., Anh, N. N. P., & Dien, L. T. (2020). Using Dual-use Electronic Lectures in E-learning: An Empirical Study of Teaching and Learning Mathematics at Vietnamese High Schools. Proceedings of 2020 5th International Conference on Green Technology and Sustainable Development, GTSD 2020, December, 612–617. https://doi.org/10.1109/GTSD50082.2020.9303082

van Doorn, J., van den Bergh, D., Böhm, U., Dablander, F., Derks, K., Draws, T., Etz, A., Evans, N. J., Gronau, Q. F., Haaf, J. M., Hinne, M., Kucharský, Š., Ly, A., Marsman, M., Matzke, D., Gupta, A. R. K. N., Sarafoglou, A., Stefan, A., Voelkel, J. G., & Wagenmakers, E. J. (2020). The JASP guidelines for conducting and reporting a Bayesian analysis. Psychonomic Bulletin and Review. https://doi.org/10.3758/s13423-020-01798-5

van Doorn, J., van den Bergh, D., Böhm, U., Dablander, F., Derks, K., Draws, T., Etz, A., Evans, N. J., Gronau, Q. F., Haaf, J. M., Hinne, M., Kucharský, Š., Ly, A., Marsman, M., Matzke, D., Gupta, A. R. K. N., Sarafoglou, A., Stefan, A., Voelkel, J. G., & Wagenmakers, E. J. (2020). The JASP guidelines for conducting and reporting a Bayesian analysis. Psychonomic Bulletin and Review. https://doi.org/10.3758/s13423-020-01798-5

Vazquez-Calvo, B. (2016). Language learners' reading and writing in the digitized classroom. Ubiquitous Learning, 9(4), 27–39. https://doi.org/10.18848/1835-9795/CGP/v09i04/27-39

Villa, F. G., Litago, J. D. U., & Sánchez-Fdez, A. (2020). Perceptions and expectations in the university students from adaptation to the virtual teaching triggered by the covid-19 pandemic. Revista Latina de Comunicacion Social, 2020(78), 99–119. https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470

Villa, F. G., Litago, J. D. U., & Sánchez-Fdez, A. (2020). Perceptions and expectations in the university students from adaptation to the virtual teaching triggered by the covid-19 pandemic. Revista Latina de Comunicacion Social, 2020(78), 99–119. https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470

Vurdien, R. (2019). Videoconferencing: Developing students' communicative competence. *Journal of Foreign Language Education and Technology, 4(2)*, 269-298.

Wang, S., & Vasquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning. What does the research tell us? *CALICO Journal*, 29(3), 412-430. https://www.jstor.org/stable/calicojournal.29.3.412

Wang, Y. (2004). Supporting synchronous distance language learning with desktop videoconferencing. *Language Learning & Technology, 8(3),* 90-121.

Wang, Y. (2007). Task Design in Videoconferencing-supported Distance Language Learning. Calico Journal, 24(3), 591-630.

Wang, Y. W., Cheng, H. B., Liu, J. H., Li, Y. H., & Hong, Y. J. (2004). Research on structure and spectral characteristics of multi-wavelength Nd:KGW laser crystal grown with flux method. Guangxue Jishu/Optical Technique, 30(6), 717.

Wright, B. M. (2017). Blended learnings student perception of face-to-face and online EFL lessons. Indonesian Journal of Applied Linguistics, 7(1), 64–71. https://doi.org/10.17509/ijal.v7i1.6859

Wright, B. M. (2017). Blended learnings student perception of face-to-face and online EFL lessons. Indonesian Journal of Applied Linguistics, 7(1), 64–71. https://doi.org/10.17509/ijal.v7i1.6859

Wu, W. C. V., Hsieh, J. S. C., & Yang, J. C. (2017). Creating an online learning community in a flipped classroom to enhance efl learners' oral proficiency. Educational Technology and Society, 20(2), 142–157.

Yamada, M., & Akahori, K. (2007). Social presence in synchronous CMC-based language learning: How does it affect the productive performance and consciousness of learning objectives? *Computer Assisted Language Learning, 20(1)*, 37-65.

Yusuf, N., & Al-Banawi, N. (2013). The Impact Of Changing Technology: The Case Of E-Learning. Contemporary Issues in Education Research (CIER), 6(2), 173-180. https://doi.org/10.19030/cier.v6i2.7726

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN LÍNEA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EL PORFOLIO ELECTRÓNICO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA DE COMUNICACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO ACADÉMICO

EUGENIA FERNÁNDEZ MARTÍN
Universidad de Málaga

ANTONIO NADAL MASEGOSA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

A partir de los periodos de confinamiento provocados por la COVID-19 en todo el mundo, se ha dado la necesidad del uso de recursos tecnológicos y virtuales para el desarrollo de la vida laboral, educativa e incluso personal. El hecho de la utilización de los contextos virtuales en educación superior ya era una constante desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que creció exponencialmente tras la imposición de la modalidad de docencia virtual. En este sentido, en Educación Superior siempre se ha defendido el uso de TIC como apoyo de la labor docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Albertos, Domingo, y Albertos, 2016; Lei, 2009; Cejas, 2018; Heredia, Romero, y Amar, 2018; Fernández-Martín, y Aranda, 2019; Rodríguez, López, y Martín, 2017; Ruíz, 2019; Marín y Cabero, 2019; Chávez, 2015), pero que con la imposibilidad de docencia presencial, se ha tornado de se un apoyo a convertirse en un recurso de uso obligado.

Esto da cabida a la implementación de distintos recursos que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje en línea. Específicamente, la utilización del porfolio electrónico para la formación del alumnado (Abrami, y Barrett, 2005; Barberá, 2005; Gallego, Cacheiro, Martín, y

Ángel, 2009; García, 2005; Geiger, y Arriaga, 2012; Hernández, Tobón, y Vázquez, 2015; Murillo, 2012; Orellana, 2010), concede, en gran medida, el necesario apoyo virtual a la docencia, a la enseñanza y al aprendizaje (Rodríguez, *et al*., 2017; Ruíz, 2019; Marín y Cabero, 2019; Muñoz, 2015; Luque y Vallejo, 2017), con la capacidad de adaptación a las distintas necesidades formativas de cada persona (De Carrillo y Choquet, 2016; Faura, Martín y La Fuente, 2017; Cabero, Fernández y Barroso, 2016; Fernández-Martín, 2018; García y López, 2012).

La utilización del porfolio electrónico permite al profesorado una evaluación continua, eficiente, y formativa (Murillo, 2012; Barberá, 2005), debido a la posibilidad de registro y seguimiento de todo el proceso de enseñanza y aprendizajes del alumnado (Fernández-Martín y Nadal, 2019).

Asimismo, el uso de este recurso de evaluación y adquisición de conocimientos, ayuda a asentar los aprendizajes del alumnado, ya que favorece el análisis de los mismos (Arias, 2017). Desarrolla la necesaria competencia digital en el ámbito universitario (Albertos, *et al.,* 2016), ya que para la utilización de este recurso es necesario integrar el habitual uso de las TIC a las habilidades didácticas. Igualmente, facilita el proceso de relación entre los ineludibles conceptos teóricos (Fernández Martín, 2018; López Melero, 2018) y los conocimientos prácticos (Fernández y Farzaneh, 2018; Fullan *et al.,* 2015; Sepúlveda, *et al*., 2017; Korthagen, 2014; Metlife *et al*., 2010) por parte del alumnado en el ámbito universitario.

En definitiva, el uso específico del porfolio electrónico es una valiosa estrategia para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Abrami, y Barrett, 2005; Gallego, *et al*., 2009; García, 2005; Geiger, y Arriaga, 2012; Hernández, *et al*., 2015; Lei, 2009; Orellana, 2010). No obstante, el uso de este recurso virtual es viable y eficaz en la medida en que sea fructífero y útil para los protagonistas de todo el proceso de adquisición de conocimientos, es decir, para el alumnado. Por lo que se justifica indagar en las percepciones del estudiantado en cuanto a los aprendizajes y conocimientos adquiridos mediante su uso.

Es decir, cómo y en qué medida han percibido los participantes, que realmente han adquirido esos conocimientos y aprendizajes en línea.

2. OBJETIVOS

En este estudio se pretende evaluar, analizar y comprender la adquisición de aprendizajes y conocimientos vía virtual en el ámbito de la Universidad a través del porfolio electrónico como herramienta didáctica. De este objetivo principal, se desglosan los siguientes objetivos específicos.

2.1. Evaluar, indagar y valorar las estimaciones del alumnado en cuanto al uso del porfolio electrónico como recurso de apoyo para la adquisición de los conocimientos y habilidades propias de la Educación Superior, desde el punto de vista de los protagonistas de este estudio.

2.2. Analizar, evaluar y entender los tipos de aprendizajes que fomenta este tipo de recurso didáctico de manera virtual.

2.3. Analizar, estimar y comprender las percepciones del alumnado universitario en relación a la posibilidad de la construcción y reconstrucción del pensamiento académico en línea mediante el porfolio electrónico.

3. METODOLOGÍA

Para tal fin, se diseñó este trabajo de investigación de tipo interpretativo (Bermúdez, 2016; Duque y Aristizábal, 2019; Rodríguez, 2019) ya que se pretende comprender e interpretar las percepciones y experiencias de los participantes sobre una realidad de naturaleza múltiple y dinámica (Chavarría, 2011; Duque y Aristizábal, 2019; Rodríguez, 2019; Núñez Moscoso, 2017). Se diseñó un estudio cualitativo, ya que es idóneo para indagar la complejidad e incertidumbre que se produce en un entorno vivo y social (Chavarría, 2011; Flick, 2009; Ugalde y Balbastre, 2013). Concretamente, un estudio de casos intrínseco, ya

que la pretensión y el contexto de la investigación, es muy específica y está muy delimitada (Simons, 2011).

3.1. Participantes

Los participantes de este estudio fue alumnado con un N=103, de 4º curso del Grado de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España), en dos cursos académicos consecutivos, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico e intencional, basado en criterios de accesibilidad, con una distribución muestral por género de 84 alumnas y 19 alumnos en total, y atendiendo a un rango de edad comprendido entre 21 y 25 años.

3.2. Instrumentos

En coherencia con el diseño y la naturaleza del presente trabajo de investigación, las estrategias de obtención de datos seleccionados, fueron cuestionario no estandarizado, grupo focal de discusión, observación, y análisis de documentos. Lo que procede a analizarse con más detenimiento a continuación.

3.2.1. Cuestionario no estandarizado

Fue diseñado para establecer un sondeo previo de respuesta mixta -cerrada y abierta- y de aplicación individualizada, cuya finalidad fue la obtención de datos básicos relacionados con preguntas sobre edad, género, etc., y cuestiones relativas al foco de estudio.

3.2.2. Grupo focal de discusión

Ya que el interés de este estudio se centra en la perspectiva, percepciones y experiencias de los protagonistas del mismo (Canales, 2006). Específicamente, se seleccionaron dos grupos de discusión, ambos de dos grupos de clase diferentes y de dos cursos académicos sucesivos. La duración de cada una de las sesiones ocupó aproximadamente 2 horas, durante cuatro meses por grupo.

3.2.3. Observación

Técnica intrínseca a la anterior estrategia, que se llevó a cabo en el mismo momento de cada sesión, y aportó datos adicionales y complementarios al estudio mediante el registro del lenguaje no verbal, las actitudes y los comportamientos de los protagonistas. Se realizó a través del registro de una hoja de control, que se diseñó no estructurada, para facilitar una recogida de datos más flexible y abierta, y que se fue delimitando a medida que evolucionaban las sesiones.

3.2.4. Análisis de documentos

Específicamente aportados por los participantes del estudio, como la memoria del porfolio electrónico e informes de manuscritos sobre reflexiones y comentarios personales del alumnado participante, referentes al foco de estudio, entregados en un primer momento en mano, y posteriormente vía plataforma virtual.

3.3. Procedimiento

Tras el preacceso al campo de estudio, mediante las técnicas de negociación y control de cuestiones previas y éticas, así como la aclaración del carácter confidencial de la información recabada, se realizó la sesión previa para la explicación y administración del cuestionario no estandarizado, utilizado para orientar la comunicación inicial con el grupo focal de discusión.

Posteriormente, se procedió al desarrollo de las observaciones y sesiones con los grupos focales de discusión con los participantes. Concretamente, se seleccionaron dos grupos, de dos cursos académicos distintos. Todas las sesiones se desarrollaron en las aulas habituales de ambos grupo-clase, con una organización en disposición circular o semicircular para promover y facilitar la comunicación verbal, no verbal, los intereses y los afectos. A medida que se desarrollaban las sesiones, se iban delimitando y aclarando datos importantes para el propósito del estudio. En cuanto al periodo temporal, estas sesiones ocuparon específicamente cuatro meses por grupo.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos del estudio, se realizó durante y después de la recogida de información, lo que facilitó ir ajustando y delimitando la información que se iba recabando. Específicamente, los análisis se realizaron mediante la técnica específica de categorización de evidencias. Estos análisis de datos, fueron ejecutados mediante un software específico denominado NVivo11, un programa específicamente diseñado para la investigación cualitativa, teniendo la peculiaridad de ser altamente avanzado para el tratamiento del análisis de información en estudios procedentes de técnicas cualitativas, como es el caso del presente trabajo. Asimismo, para garantizar una mayor fiabilidad y validez a la investigación (Okuda y Gómez, 2005), se realizó la técnica de triangulación de datos, y se concluyó con la saturación de información.

4. RESULTADOS

Los hallazgos más significativos encontrados, se exponen a continuación organizados en función de los objetivos.

4.1. EVALUACIÓN DEL USO DEL PORFOLIO ELECTRÓNICO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS PARTICIPANTES.

A tenor de los datos hallados, el uso del porfolio electrónico, como herramienta didáctica: Fomenta la integración de las TIC en los procesos educativos; Permite analizar, indagar y ampliar conocimientos; Facilita la investigación y reflexión introspectiva y la autocrítica; Permite el registro de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje; y facilita la autonomía, independencia y autogobierno por parte del alumnado.

- *Elaborar un e-porfolio, me ha llevado a hacer reflexiones más profundas y a pensar más en lo que se hace y el por qué.* (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).

- *(...) y buscando información para elaborar el e-porfolio, he aprendido conocimientos que no te dan en la carrera.* (Tarea reflexiva sobre el uso del e-porfolio, alumna del grado de pedagogía, 2019).
- *Un aspecto importante de ir haciendo la memoria del e-porfolio, es la auto-evaluación, (...) soy una persona más crítica y reflexiva*. (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).
- *Lo que me ha aportado realizar el e-portafolio (...) es aprender a pensar (...)* (Extracto de tarea reflexiva, alumna de grado de pedagogía, 2019).

4.2. Análisis de los aprendizajes en línea que fomenta la elaboración del porfolio electrónico.

Las evidencias extraídas de esta investigación indican que, según el punto de vista de los protagonistas del estudio, el porfolio electrónico es una herramienta clave para la adquisición de importantes aprendizajes para la formación del alumnado, debido a que el uso y la elaboración de este recurso, favorece el desarrollo del aprendizaje activo y autónomo, así como la adquisición de aprendizajes significativos.

- (Referente a la elaboración del porfolio electrónico) *Me ha ayudado a construir los aprendizajes que para mí tienen sentido.* (Extracto de tarea reflexiva, alumna del grado de pedagogía, 2019).
- *(...) Me ha hecho consciente de mi propio proceso de aprendizaje.* (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).
- *He aprendido de manera activa construyendo y organizando mis propios aprendizajes. Y no dándomelos un docente, sin pararme a pensar en ellos.* (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).

4.3. Evaluación del porfolio electrónico como instrumento de comunicación y construcción del pensamiento académico

Asimismo, los datos de este estudio arrojan que, para los participantes, el hecho de elaborar un porfolio electrónico, les ha facilitado la construcción del conocimiento académico y profesional, más allá de las limitaciones ocasionadas por el tiempo o el espacio. Además, ha sido un elemento clave para facilitar la comunicación y expresión de sus pensamientos y experiencias, como se muestra a continuación.

- *En un porfolio reflejas más que tus aprendizajes, reflejas (...) tus pensamientos, ideas y tu propia personalidad frente a tu futura profesión.* (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).
- *(...) En el e-porfolio, he construido mis conocimientos (...) mediante la investigación y reflexión continua.* (Extracto de tarea reflexiva, alumna del grado de pedagogía, 2019).
- *(...) Investigando, he construido mis aprendizajes y conocimiento profesional (...) pero, sobre todo, me he conocido a mí misma.* (Memoria de e-porfolio, alumna de grado de pedagogía, 2019).
- *Lo mejor es el contacto virtual con el docente: ir elaborando tu trabajo* (el e-porfolio)*, y que tu profesor o profesora te vaya orientando y respondiendo dudas en cualquier momento.* (Grupo focal de discusión, alumno de grado de pedagogía, 2019).

5. DISCUSIÓN

En la actualidad, existe la emergente necesidad de dar respuestas a los continuos cambios que se están dando en el ámbito educativo, contemplando nuevos contextos formativos de actuación, y diferentes formas de enseñar y aprender, adaptadas a la actualidad tecnológica y social (Lluch, 2018; Ruíz, 2019; Marín y Cabero, 2019; Fernández-Martín y Aranda, 2019; De Carrillo y Choquet, 2016; Faura, *et al.*,

2017; Cabero, *et al*., 2016; Fernández-Martín, 2018; López, 2019; Odetti y Valentiluz, 2017; Faura, *et al*., 2017).

En este sentido, el uso del porfolio electrónico puede fomentar la integración de las TIC en los procesos de enseñaza aprendizaje en educación superior (EEES), añadiendo además la capacidad de esta herramienta como recurso idóneo para fomentar y registrar habilidades académicas y profesionales, como son la investigación, la crítica (Fernández-Martín y Nadal, 2019; Melief *et al*., 2010; Korthagen, 2011, 2014; Fernández y Farzaneh, 2018; Fernández, 2009, 2018), y la capacidad de relación teóricopráctica (Fernández Martín, 2018; Fullan et al., 2015; Sepúlveda, *et al*., 2017).

Sin embargo, resulta consecuente analizar las percepciones del alumnado universitario sobre el uso del porfolio electrónico como estrategia metodológica didáctica en el proceso de construcción de sus propios conocimientos académicos y profesionales.

En este sentido, es importante tener en cuenta los tipos de aprendizajes que el alumnado puede desarrollar. Múltiples estudios coinciden en que existe una variada tipología de aprendizajes atendiendo al tipo de conocimiento que se pretende desarrollar, así como las habilidades o incluso aptitudes que se pretenden consolidar (Fernández-Martín, 2021). Entre los diversos tipos de aprendizaje destacan: el aprendizaje implícito, explícito, asociativo, no asociativo, aprendizaje significativo, aprendizaje cooperativo, colaborativo, emocional, observacional, así como aprendizaje experiencial, por descubrimiento, memorístico, y receptivo. Cuando se hace referencia al tipo de aprendizaje implícito, se hace alusión al aprendizaje definido como no intencional, o sea, se trata de una conducta motora causada por la ejecución automática; por tanto, este aprendizaje se da sin que el alumnado sea consciente de ello. El en aprendizaje explícito, el alumnado tiene la intención directa de aprender, es decir, la persona es plenamente consciente del aprendizaje y de lo que está aprendiendo; por lo que la atención selectiva y la atención sostenida son fundamentales en este proceso. El Aprendizaje asociativo, tiene la característica de que el estudiantado aprende por asociación, esto quiere decir que debe existir una relación entre dos estímulos, o bien entre un estímulo y un comportamiento. Por su

parte, en el aprendizaje no asociativo, el aprendizaje tiene que ver con habituar la respuesta del estudiantado ante el estímulo que se le presenta, por tanto, aquí destaca la presentación de dicho estímulo de manera constante, y repetidamente. Por otro lado, cuando se habla del tipo de aprendizaje denominado aprendizaje significativo, nuestro alumnado cuando aprende, recoge la información para posteriormente organizarla y poder relacionarla con su esquema preestablecido de conocimientos, es decir, con su conocimiento previo; por tanto, con este tipo de aprendizaje, el estudiantado incluye y relaciona el aprendizaje recientemente aprendido a los que ya existían en su cognición. Además de ello, hay que distinguir entre el aprendizaje cooperativo y el colaborativo; en el cooperativo, el alumnado aprende siempre y cuando esté en relación con otras personas, bien otros estudiantes, compañeros y compañeras o profesorado, etc. es decir, se da la necesidad social para que se produzca aprendizaje. Ahora bien, el aprendizaje colaborativo, aunque similar al anterior, tiene la característica y peculiaridad de que el alumnado en este caso, cuando aprende lo hace con un mayor grado de autonomía y libertad dentro de su grupo, así como un mayor grado de autogobierno respecto al funcionamiento personal dentro del mismo. Por otro lado, existe otro tipo de aprendizaje, no menos importante que los anteriores, que es el aprendizaje emocional, con el que el estudiantado aprende con y de sus emociones, las conoce y las comprende, además de ello, es importante destacar que este tipo de aprendizaje implica la gestión eficiente de las mismas, por lo que la autorregulación es clave, sobre todo es un tipo de aprendizaje directamente relacionado con el bienestar de nuestro alumnado. Asimismo, existe un tipo de aprendizaje denominado aprendizaje observacional, el cual se da cuando existe un proceso directo de modelado, es decir, la observación e imitación es fundamental para que se produzca el aprendizaje del alumnado en cuestión. A parte de ello, consta el aprendizaje experiencial, que es un tipo de aprendizaje que se produce gracias a la experimentación del alumnado cuando está aprendiendo, pero en este punto es importante tener en cuanta, que esta experiencia en sí misma sólo llevará al aprendizaje si existe una autorreflexión por parte de la persona que aprende. Parecido al anterior, se encuentra el aprendizaje por descubrimiento, en este

tipo de aprendizaje, nuestro alumnado va aprendiendo de manera activa, mediante la relación y la reordenación de datos y conocimientos existentes. También existen otros tipos de aprendizaje como el aprendizaje memorístico, que es por el que nuestro estudiantado grava memorísticamente lo que va aprendiendo, por tanto, se hace sin entender el significado de los conceptos que se van asimilando. Finamente, hay que hablar del Aprendizaje receptivo, que es un aprendizaje pasivo, de manera que el estudiantado recibirá de manera impuesta los conceptos que debe asimilar, para poder reproducirlos simplemente (Fernández, 2021).

Ante esto, hay que mencionar que, en este estudio, se aprecia la inclusión de los aprendizajes activo y autónomo del estudiantado (López Melero, 2018), como tipos de aprendizajes de valiosa apreciación para los conocimientos y habilidades que se pretenden construir en el alumnado universitario.

Todos estos aprendizajes, también pueden ser adquiridos y desarrollados de manera virtual, atendiendo a la denominación de aprendizajes en línea. La necesidad de implementar en nuestro sistema educativo la enseñanza virtual, ha hecho que los aprendizajes en línea sean un elemento de gran relevancia en todo el proceso de formación. Ahora bien, la importancia de ello radica en detectar los tipos de aprendizajes y conocimientos que en realidad está adquiriendo nuestro alumnado, así como el mejor medio para comunicarlos, en este caso el porfolio electrónico.

6. CONCLUSIONES

Siguiendo esta línea, este estudio indica la potencialidad que ha mostrado el uso de esta herramienta como recurso didáctico en educación superior, en la medida en que permite a los protagonistas, indagar, ampliar, organizar y reflexionar sobre sus propios conocimientos, aprendizajes y apreciaciones sobre contenidos, información y experiencias académicas.

Asimismo, la utilización y elaboración de este recurso, puede ser un aliado en el proceso de construcción y reconstrucción de los aprendi-

zajes del alumnado durante su formación, así como, un instrumento de autoevaluación, meditación, e introspección por parte del estudiantado. Además, resulta un elemento idóneo para posibilitar la inclusión de todas las personas implicadas en el proceso educativo, así como la flexibilidad en el proceso de enseñaza y aprendizaje, ya que tienen todas las potencialidades implícitas propias de un recurso virtual.

Por otro lado, respecto a la actuación docente, este estudio advierte que el porfolio electrónico, es un recurso capaz de facilitar la interacción, comunicación, feedback, contacto, relación y apoyo del profesorado con el alumnado, favoreciendo así el proceso educativo y formativo. Contribuyendo, además, a la adaptación de los docentes a las demandas tecnológicas y a la actualidad.

En cuanto a la importancia que tienen los aprendizajes adquiridos, hay que destacar el aprendizaje activo, el aprendizaje autónomo, y como dato relevante, el aprendizaje significativo. Este último aprendizaje provoca en el alumnado la capacidad de que la información que va aprendiendo, la organiza y relaciona con su esquema de conocimiento previo, siendo útil para las alumnas y alumnos. Además de ello, los aprendizajes activos y autónomos, suponen una mayor emancipación y capacidad de autogobierno por parte del estudiantado.

Por todo ello, este estudio muestra la necesaria utilización del porfolio electrónico para alcanzar estos aprendizajes, conocimientos y habilidades académicas anteriormente descritas.

8. REFERENCIAS

Abrami, P. C., y Barrett, H. (2005). Directions for Research and Development on Electronic Portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology, 31*(3), 1-16.

Albertos, A., Domingo, A., y Albertos, J. E. (2016). Estrategia docente para el desarrollo de la competencia digital en el aula universitaria: del uso recreativo al uso formativo. *Educar, 52*(2), 243-261.

Arias, A. (2017). La práctica del aprendizaje cooperativo. *Revista de Investigación Educativa, 15*(1), 85-86.

Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. Edúcere. *Revista Venezolana de Educación, 31*, 120-147.

Bermúdez, S. (2016). Estudios ibéricos: reconfigurar modelos representativos e interpretativos en la enseñanza y en la investigación académica norteamericana. *Anales de la literatura española contemporánea, 41*(4), 885-898.

Cabero Almenara, J., Fernández Batanero, J. M., y Barroso Osuna, J. (2016). Los alumnos del grado de Magisterio: TIC y discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(3), 107-120

Canales, M. (2006). El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social* (pp. 265-287). Santiago de Chile: LOM.

De Carrillo, C. P., y Choquet, C. (2016). Tutoría adaptativa mediante manipulación del contexto de aprendizaje en ambientes TIC. *Cambios y Permanencias, 1*, 41-65.

Chavarría, G. M. (2011). La dicotomía cuantitativo / cualitativo: falsos dilemas en investigación social. *Actualidades en Psicología. 25*, 1-35.

Duque, H., y Aristizábal, E. T. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. *Pensando Psicología, 15*(25), 1-24.

Faura, U., Martín, P. J., y La fuente, M. (2017). Un modelo conceptual para la realización del Trabajo Fin de Grado apoyado en el uso de las TICs. *Revista de Educación a Distancia, 53*, 7-31.

Fernández Martín, E. (2018). La innovación en la formación inicial del profesorado. *Revista Innovamos, 9,* 12-13.

Fernández-Martín, E. (2021). Percepciones del alumnado universitario respecto al aprendizaje académico tras experimentar el estado de confinamiento provocado por el COVID-19, desde la perspectiva de género. En M. C. Pérez Fuentes (Ed.), *Estudios de Género en tiempos de amenaza*. Madrid: DYKINSON.

Fernández-Martín, E., y Aranda, L. (2019). Análisis del uso de herramientas digitales para facilitar el feedback como estrategia para la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. En M. C. Pérez Fuentes (Ed.), *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales* (pp. 627-634). Madrid: DYKINSON.

Fernández-Martín, E., y Farzaneh, D. (2018). Voces Externas: Profesionales de la Educación que se Acercan al Proyecto Roma. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 92*(32.2), 151-162.

Fernández-Martín, E., y Nadal, A. (2019). El portafolio como instrumento para la evaluación de aprendizajes del alumnado universitario desde la perspectiva de sus protagonistas. En M. C. Pérez Fuentes (Ed*.),* *Innovación docente e investigación en educación* (pp. 421-428). Madrid: DYKINSON.

Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative research*. Londres: SAGE Publications.

Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., y Hargreaves, A. (2015). Professional capital as. accountability. *Education Policy Analysis Archives, 23(15),* 2-17.

Gallego, D., Cacheiro, M. L., Martín, A. M. y Ángel, W. (2009). El e-Portfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. EDUTEC. *Revista Electrónica y de Tecnología, 30,* 1-12.

García, F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Glosas didácticas. *Revista Electrónica Internacional, 14,* 112-119.

García, M., y López, A. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Revista de currículum y formación del profesorado, 16*(1), 278-293.

Geiger, S., y Arriaga, A. (2012). First steps in implementing a High School e-portfolio program. *Library Media Connection. 31*(2), 50-51.

Hernández, J. S., Tobón, S., y Vázquez, J. M. (2015). Estudio documental del portafolio de evidencias mediante la cartografía conceptual. *Revista de Evaluación Educativa, 4*(1), 12-28.

Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios pedagógicos, 40(*1), 127-143.

Korthagen, F. (2014). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*(1), 77-97.

Korthagen, F. (2011). Making Teaching Education Relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbs scholae, 5*(2), 31-50.

Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: What technology preparation is needed? *Journal of Computing in Teacher Education, 25*(3), 87-97.

Lluch, G. (2018). *Claves para promocionar la lectura en la red*. Madrid: Síntesis.

López, C. (2019). La red social Twitter como herramienta didáctica: una metodología de innovación docente en Educación superior. En R. Roig-Vila (Ed.), *Innovación e investigación en la enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas.* Barcelona: Octaedro.

López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.

Luque, E. A. C., y Vallejo, A. P. (2017). Eficacia de un programa de intervención basado en el uso de las TIC en la tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, *35*(1), 215-233.

Marín, V., y Cabero, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(2), 25-33.

Melief, K., Tigchelaar, A., y Korthagen, F. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief, y A. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión*. Barcelona: Octaedro.

Muñoz-Carril, P. C. (2015). Utilización de las TIC en orientación educativa: Un análisis de las plataformas web en los departamentos de orientación de secundaria/Use of ICT in educational guidance: A review of websites in secondary schools guidance departments. *Revista Complutense de Educación*, *26*(2), 447-465.

Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa, 164*(47), 632-649.

Murillo, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación, 12*(1), 1-23.

Odetti, C., y Valentiluz, S. (2017). Jóvenes y Educación. Acerca de las relaciones con las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Escuela Secundaria. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 1*(12), 133-149.

Okuda Benavides, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 1*(34), 118-124.

Orellana, K. M. (2010). The influence of the Tennessee comprehensive assessment program-alternate portfolio assessment on the education of students with significant disabilities in Tennessee public schools. *ETD Collection for Tennessee State University, 1,* 1-15.

Rodríguez, A. (2019). Desde la filosofía hacia el pensamiento emergente en el desarrollo de los procesos investigativos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, *4*(7), 262-279.

Ruíz, A. (2019). Competencia digital y TICs en interpretación: «renovarse o morir». EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y TIC, 8*(1), 55-71.

Sepúlveda, M. P., Gallardo, M., Mayorga, M. J., y Madrid, D. (2017). La evaluación del prácticum: un proceso clave en la construcción y reconstrucción del pensamiento práctico. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 32*(1), 93-110.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Ugalde, N., y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias Económicas: 31*(2), 179-187.

ALFABETISMO TECNOLÓGICO Y HABILIDADES TRANSMEDIA EN DOCENTES UNIVERSITARIOS DE COMUNICACIÓN EN ECUADOR

HÉCTOR MANUEL CÓRDOVA MEDINA
Universidad de Guayaquil

GUILLERMO SEGUNDO DEL CAMPO SALTOS
Universidad de Milagro

INGRID VIVIANA ESTRELLA TUTIVÉN
Universidad de Guayaquil

1. INTRODUCCIÓN

El estudio sobre las habilidades transmedia y destrezas digitales que poseen los docentes universitarios de las escuelas y facultades de comunicación de Ecuador es un tema que reviste una enorme importancia en la época en que vivimos.

Para todos los comunicólogos está claro que los profesores requieren dominar los nuevos entornos digitales en escenarios convergentes, para poder –a su vez- desarrollar en sus estudiantes, competencias y habilidades que son una constante demanda en el campo laboral. Sin embargo, aún no está claro el nivel de conocimiento en el uso de las TIC que tienen los docentes ecuatorianos de las facultades de comunicación y periodismo. Por ello, durante esta investigación se entrevistó a numerosos maestros, quienes respondieron varios cuestionarios cuyas preguntas fueron cruzadas con el análisis que se realizó en época de pandemia a través de las clases en línea que se desarrollaron durante el 2020 en el período regular de junio a noviembre. Este trabajo forma parte de una investigación más extensa relacionada al uso y destreza de las tecnologías digitales, multiplataformas, multi y transmediales que desarrolla un equipo de investigadores de dos universidades públicas ecuatorianas, a partir del análisis que se realiza a los

docentes para medir el nivel de alfabetismo tecnológico, así como sus capacidades y destrezas para la enseñanza integral de la Comunicación digital y convergente en ambientes transmedia, como cambio de paradigma en la construcción de saberes acorde a los nuevos tiempos.

La investigación destaca 4 dimensiones que se relacionan con la actividad del docente de comunicación: tecnología, procesos de producción, difusión y metodología de enseñanza, a partir de los rediseños curriculares que se establecieron en las universidades ecuatorianas previo al proceso de evaluación del Consejo de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior.

Se considera importante que este tema sea abordado con atención, debido al nuevo escenario mediático en el que nos encontramos, tomando en consideración los nuevos procesos de producción integrados que se gestan a partir del uso de las tecnologías por parte de estudiantes y docentes; en ese contexto, es importante determinar ¿Cuál es el estado actual de las competencias mediáticas de profesores del área de comunicación en las universidades de Ecuador?, lo que permitirá una reflexión no solo sobre el grado de alfabetización de los docentes para el desarrollo de destrezas técnicas y tecnológicas integradas en el área de comunicación, sino además permitirá reflexionar sobre la capacidad de los docentes para aprovechar las competencias y potencialidades de las tecnologías en la perspectiva de la formación de los nuevos profesionales en la comunicación.

En ese marco, las escuelas y carreras de comunicación deben encargarse no solo de un rediseño curricular que permita desarrollar nuevas competencias en estudiantes, sino adaptar los procesos de enseñanza de tercer nivel a entornos de desarrollo de habilidades transmedia, tanto en estudios presenciales como en línea, del área de la comunicación.

1.1. Competencias mediáticas y el aprendizaje de la Comunicación

En una época, donde la pandemia a causa de la Covid 19 empujó a las instituciones educativas de Educación Superior a una virtualidad total,

para continuar formando a sus discentes, se hace imprescindible, más que nunca, debatir sobre las habilidades y competencias digitales del claustro docente.

> La significación que están adquiriendo las TIC para la creación de nuevos escenarios hace que la "competencia digital" sea una competencia significativa que deba adquirir la ciudadanía para desenvolverse en la sociedad actual y futura. Tal competencia digital debe entenderse no como el simple dominio instrumental de las mismas, sino para la construcción, producción, evaluación y selección de mensajes mediáticos (Fernández & Pérez, 2018, p. 26) .

En el Ecuador, como en muchas partes del mundo, en especial los países de las regiones en vías de desarrollo, el cierre abrupto de escuelas, colegios y universidades, para tratar de frenar la pandemia, obligó a las autoridades de dichas instituciones a replantear sus planificaciones, calendarios y metodologías educativas, para –de manera inmediata- intentar que los alumnos no caigan en la deserción, sino que se mantengan en el sistema educativo.

El 16 de marzo del año 2020, el presidente de la República del Ecuador, Lenín Moreno Garcés, declaró el Estado de Excepción en todo el territorio ecuatoriano. El país entero entró a un proceso de confinamiento que incluyó no solo la paralización de toda actividad comercial, que es el eje central de la economía nacional, sino el cierre de todas las instituciones educativas, de todos los niveles.

Esta medida debió haber durado un máximo sesenta días, según la Constitución del Ecuador. Sin embargo, en casos especiales, la Carta Magna permite que pueda extenderse hasta por treinta días más, situación que sucedió ante la gravedad de la pandemia, por lo que, específicamente, este primer estado de excepción duró hasta el 15 de junio de 2020. Luego vinieron otros y más medidas similares que, hasta el presente, no han permitido que los centros de educación vuelvan a la presencialidad.

Durante los primeros meses de la emergencia sanitaria, las instituciones educativas del país se apresuraron a buscar estrategias tecnológicas innovadoras, para impedir que se detengan sus programas educati-

vos. La tarea no fue fácil, porque significó desembolsar ingentes sumas de dinero para adquirir plataformas y servicios de almacenamiento digital, que les ayudara a soportar los procesos de educación en línea. Pero esta no fue la parte más difícil. Lo más complicado fue incorporar a sus docentes a esta nueva realidad, en gran parte, porque la mayoría no estaba preparada para esta virtualidad.

El caso más emblemático es el de la Universidad de Guayaquil (UG), la más grande del país, con más de 67.000 estudiantes. Para sus autoridades fue todo un reto trasladar las aulas presenciales (3.311) a su campus virtual, no tanto por el tema de infraestructura digital, porque ya esta institución de educación superior, contaba con un servicio especial, proporcionado por una importante empresa a nivel internacional; el desafío mayor se centró en lograr que sus profesores entendieran la modalidad en línea y pudieran sacar adelante las clases virtuales (sincrónicas y asincrónicas) (El Universo, 2020).

Pero, ¿cuáles han sido los esfuerzos que han realizado los organismos competentes, para preparar a las instituciones educativas para estos retos?

Desde el auge de las tecnologías de la información y comunicación, muchos han sido los estudios que ya hablaban de la incursión de los recursos tecnológicos en las aulas de clases (Rodríguez-Conde & Sánchez García, 2002; Núñez Chan, 2004; Sánchez Tarragó, 2005).

Pero un paso más definido se dio en el año 2008, cuando la Unesco publicó el manuscrito "Estándares de Competencia en Tic para Docentes", donde hacía énfasis en la necesidad de introducir las mencionadas tecnologías en las aulas de clases, no con el propósito de promover la educación virtual, sino con el fin de aprovechar estos recursos, para una mejor preparación del alumnado.

> Según lo señalado por el Director General de la UNESCO, Koichiro Matsuura, las Normas sobre Competencias en TIC para Docentes constituyen un instrumento que ayudará, a los encargados de elaborar políticas de educación y de preparación de planes de estudios, a planear el uso de las tecnologías de la comunicación y la información. Dichas normas comprenden módulos para facilitar a los encargados de la formación de docentes la tarea de establecer un orden de priorida-

> des y de concebir planes de estudios adaptados a las exigencias y los recursos específicos correspondientes tienen en cuenta la idea de la UNESCO de que son los países los que en definitiva deben asumir la responsabilidad del planeamiento de educación (Eduteka, 2008).

El documento en mención establecía que dichos estándares ayudarían a los estudiantes para que sean competentes para utilizar los recursos tecnológicos; esto les permitiría ser analizadores y evaluadores de la información que consuman; "solucionadores de problemas y tomadores de decisiones; ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad"; entre otras habilidades que se esperaba desarrollen.

El tiempo le ha dado la razón a la UNESCO, puesto que numerosos estudios han comprobado que el uso de las tecnologías de la información y comunicación, incluyendo entornos diseñados por las computadoras (gamificación, realidad virtual, realidad aumentada, etc.), han contribuido con una mejor formación intelectual y desarrollo cognitivo de los estudiantes.

> Las posibilidades que las TIC ofrecen en la educación, hacen que surjan nuevos alumnos caracterizados por una nueva relación con el saber y nuevas prácticas de aprendizaje adaptables a situaciones cambiantes. Lograr este tipo de personas flexibles para adaptarse a situaciones de continuo cambio, responder a los desafíos que la evolución de la tecnología, la cultura y la sociedad plantea, va a depender de la puesta en marcha de acciones educativas relacionadas con el uso, selección, utilización y organización de la información de forma que el alumno vaya formándose como un maduro ciudadano de la sociedad de la información (Salinas, 2007).

Esta realidad plantea numerosos desafíos a la planta docente ecuatoriana, sobre todo a la que corresponde al nivel superior, que no ha estado preparada para afrontar esta realidad del confinamiento total, a la que el Coronavirus empujó a la humanidad entera.

Entre los problemas más comunes que han tenido los profesores ecuatorianos, durante la pandemia, han sido detectados los siguientes: pocas o nulas habilidades para manejar las herramientas informáticas; conexión a internet insuficiente o ausencia de un dispositivo que permita utilizar las plataformas digitales educativas; y, desconocimiento

de las metodologías de enseñanza virtual, que hagan la clase más amena e interactiva; afectación de la vida familiar, por la irrupción de las obligaciones laborales en casa. A estos problemas también se añadiría el exceso de trabajo que se ha sumado a los docentes de las instituciones educativas, a causa de los recortes presupuestarios de los últimos años en el país, que han provocado el despido masivo de profesores, lo que ha derivado en recarga de trabajo para los que se quedaron en las aulas.

De esta manera, se han registrado penosos episodios durante las clases digitales: alumnos aburridos que no prestan atención a lo que enseña el profesor; situaciones de indisciplina; bajo rendimiento académico, entre otros. La pregunta que necesaria de plantearse es: ¿cuáles son las competencias digitales y estrategias que deberían poseer los docentes, para cautivar a sus estudiantes durante las clases virtuales, sincrónicas y asincrónicas?

> Lo que ya hemos constatado en nuestros trabajos empíricos de cursos anteriores es que el sistema docente clásico produce aburrimiento, pues los contenidos suelen estar disponibles tanto de forma analógica como digital, debido a lo cual se hace difícil mantener el interés y la motivación ante explicaciones, ayudadas por diapositivas, que demandan un aprendizaje memorístico (Fernández Sánchez, 2020, p.5).

Es aquí donde las destrezas digitales del profesorado cumplen un rol trascendental a la hora de aplicar las TIC en el aula virtual.

Según explican Galindo Arranz et al., (2017), los nuevos retos que plantean la “penetración acelerada” de lo que ellos llaman “la cuarta revolución industrial”, hace percibir un viraje “hacia la necesidad de habilidades complejas en ámbitos caóticos, hacia la demanda social, cultural y laboral de personas que puedan afrontar y solucionar problemas complejos”. De ahí que hay -en estos momentos- una gran demanda de “la creatividad, la experimentación y pérdida de miedo al riesgo y al fracaso, la flexibilidad y adaptabilidad, la colaboración y el aprendizaje colectivo”.

Por tal razón, que las autoridades del país se han visto en la necesidad de cambiar sus políticas públicas, para reforzar la oferta académica en

línea de la educación superior, con el fin de lograr ampliar la oferta académica y que todo el claustro docente esté apto para migrar a la virtualidad.

El Secretario (de Educación Superior) Albán Maldonado explicó que la pandemia cambió la forma de hacer las cosas en el mundo y la forma de impartir la educación. "Los desafíos son grandes, pero los pasos que hemos dado junto a la academia son más grandes aún". Calificó a este momento como una oportunidad de implementar esta formación que permitirá ser más equitativos; incrementar la oferta de cupos; llegar a más rincones del país y ser parte del cambio. Por ejemplo, "aproximadamente el 73 % de las personas que están en modalidad en línea de la Universidad Central del Ecuador son mujeres, lo cual ratifica mayores oportunidades de acceso" (Senescyt, 2020).

1.2. Habilidades digitales, multimedia y transmedia de los docentes de Comunicación

En el campo de la Comunicación, las competencias digitales de los docentes se convierten en imprescindibles, si tomamos en cuenta la transversalidad de esta ciencia, en un mundo cada vez más interconectado, globalizado y unificado, por las tecnologías de la información y comunicación.

Gran ventaja tiene aquellos que han ejercido la profesión y que han trasladado a sus aulas el bagaje de experiencia, adquirida durante sus años de trayectoria. La formación estudiantil basada en competencias parte desde esa génesis, es decir, del nivel de destreza que tienen sus profesores en el uso de las tecnologías de la información y comunicación, que actualmente se utilizan en las salas de redacciones, platós y demás escenarios donde se desarrolla el periodismo actual y la actividad comunicativa, *per se*.

Avilés García & Martínez Bonastre (2009) señalan que la formación del periodista "exige unas determinadas competencias que se ajusten a su perfil profesional". Afirman que el comunicador requiere de habilidades que están "encaminadas a la consecución de objetivos cada vez más innovadores y ambiciosos". Esto se debe a que los periodistas y

comunicadores que están activos en el campo laboral están constantemente aprendiendo a manejar nuevas herramientas de producción audiovisual, distribución de contenido, manejo de redes sociales, etc.

Ya en el año 2006, Casals Carro, citado por (Tabares Higuita, 2014) creía una obligación "incorporar las TIC en los pénsums académicos, entre ellos el de los periodistas. "Para él, los profesionales deben aprender el uso de internet como enciclopedia universal, el empleo de las bases de datos en red para usos especializados y las técnicas educativas no presenciales".

1.2.1. Aprendizaje educomunicativo de habilidades transmedia

El fin de la educomunicación es preparar personas con sentido crítico frente a los contenidos sobre los medios de comunicación, permitiendo no solo sean receptores de mensajes, sino productores de contenidos, además de conocer qué medios seleccionar, cómo acceder a información y en función a qué acciones convertirse en prosumidores de los contenidos programados.

Se hace énfasis en este contexto, considerando que los procesos educativos van ligados a la experticia, desarrollo y puesta en marcha en escenarios reales, cuyo fin permitirá una educación crítica y activa ante los medios de comunicación, lo que hace imprescindible dotar a los docentes de las capacidades tecnológicas necesarias, con apuesta didácticas en entornos virtuales que permitan el acceso y alcance al conocimiento, para lograr un adecuado uso de los medios de comunicación y las nuevas formas de comunicación integrada y convergente.

Los retos de la educación en comunicación en modalidad online y presencial, considera algunos aspectos relevantes para su desarrollo óptimo: el descubrimiento de nuevas tecnologías al servicio de los procesos de producción, la creatividad para el desarrollo de nuevas propuestas integradas en entornos multimediales, la alfabetización multimedia, transmedial e hipermedial, redefinición del docente como mediador del proceso de enseñanza, el rol de las escuelas y facultades de comunicación, así como nuevas estrategias de implicar a la univer-

sidad con la sociedad en torno a generar mejores respuestas profesionales.

1.2.2.1. Transmedia como respuesta al nuevo modelo de aprendizaje en comunicación

No podemos delinear una propuesta transmedia sino se toma como punto de origen el término “transmedia”, el cual está asociado en primera instancia al contexto de industrias culturales y enfocado en el entretenimiento.

> Marsha Kinder (1991) fue la primera en acuñar el término “intertextualidades transmedia”, es Henry Jenkins quien popularizó la noción de narrativa transmedia y quien ha venido trabajando el concepto desde 2003 con el propósito de definir sus elusivos contornos. En su libro Convergence Culture de 2006 encontramos una de las definiciones de transmedia más citadas: “Una historia transmedia se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, en donde cada nuevo texto hace una contribución distintiva y valiosa al todo. […] Cualquier producto dado es un punto de entrada a la franquicia como un todo” (2006, pp. 95-96).

En consecuencia, Gosciola (2012) sostiene que a partir de la dispersión de medios ocurrida en la década de los ´70, la primera vez que se supo sobre el término *transmedia* fue a través del compositor e instrumentalista musical norteamericano Stuart Sanders Smith, mediante la descripción que hizo a la composición de melodías, armonías, y ritmos diferentes para cada instrumento y ejecutor, de forma sincronizada con otros instrumentalistas y compositores, denominando al proceso *trans-media composition.*

Sin embargo, Jenkins (2003) fue quien popularizó el término, describiéndolo como una lógica para pensar sobre el flujo de contenidos a través de los medios. Otras lógicas según el autor es que la *transmedia* puede pensarse cómo o desde la marca, así como desde los estratos de rendimiento, desde rituales, activismo, espectáculo, educación, entre otras variables. Más tarde, el propio, Jenkins (2006), va más allá del concepto tribal, lo que significaría luego la forma de experimentación a través de mundos narrativos, y diseña

un primer criterio a la medida de sus investigaciones desarrolladas principalmente a través del impacto de las industrias culturales y cómo el nuevo escenario reconfiguraba la forma de entretenimiento al afirmar que:

> Una historia *transmedia* se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas y cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad. En la forma ideal de narración transmediática, cada medio hace lo que se le da mejor, de suerte que una historia puede presentarse en una película y difundirse a través de la televisión, las novelas y los cómics, su mundo puede experimentarse en los videojuegos o en un parque de atracciones. Cada entrada a la franquicia ha de ser independiente de forma que no sea preciso haber visto la película para disfrutar con el videojuego y viceversa (Jenkins, 2006, p. 101).

Por consiguiente, a pesar del vertiginoso cambio, nacimiento y proliferación de medios y formas de consumo, el escenario ecológico mediático se encuentra ante un nuevo paradigma para pensar sobre el momento actual de los medios de comunicación y cómo convergen, tendencia que se define a través de la estratificación, la diversificación y la interconectividad de los medios, de forma hibridada. La convergencia, por tanto, contrasta con el modelo de revolución digital que vaticinaba que los medios antiguos serían desplazados por los nuevos medios.

Lo que hace atrayente para los consumidores, el término *transmedia*, es que no solo participan activamente del proceso cuando se cuenta o narra una historia, sino fundamentalmente es la forma cómo se presenta la historia con muchos pasajes por descubrir, crear, aportar, participar activamente del proceso, lo que va en directa relación con la calidad del contenido que se propone (Jenkins, 2003).

El nuevo paradigma comunicacional que emerge con la narrativa *transmedia*, se convierte en una práctica comunicativa imparable debido a la forma global de abordar el diseño de la comunicación

que se plantea, en el que usuarios y productores reconfiguran el rol que les corresponde, ubicando al primero en el centro del relato.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se plantean en la investigación son:

1. Determinar el nivel de alfabetismo tecnológico en los docentes del área de comunicación de escuelas y facultades de universidades públicas y privadas del país.

2. Caracterizar las habilidades transmedia de los profesores de comunicación y su aplicación en procesos de enseñanza en estudios de tercer nivel de acuerdo al perfeccionamiento curricular actualizado hacia el año 2020.

3. METODOLOGÍA

Los resultados de investigación aplican lineamientos metodológicos cuantitativos y cualitativos, desarrollados en un ámbito exploratorio y enfocándose en el nivel de competencias mediáticas que poseen los docentes de las escuelas y carreras de comunicación de universidades públicas y privadas del Ecuador. A partir del proceso de la revisión bibliográfica, se realizó el diseño de las encuestas, dirigida a docentes de 8 universidades del país y otra dirigida a directivos y directores de carreras para medir el nivel de cada grupo focalizado.

Se aplicó encuestas on-line a una población específica de 210 docentes de ocho facultades y carreras de comunicación en Ecuador, de universidades públicas y privadas, con el objetivo de determinar qué nivel de conocimientos poseen los docentes sobre habilidades tecnológicas y qué nivel de conocimiento poseen sobre aplicación de procesos transmedia en sus clases presenciales y online.

Para el análisis de los resultados se utilizó la herramienta estadística SPSS, y los criterios de valoración de cada cuestionario en base al artículo de Ferrés y Piscitelli (2012) quienes dirigieron esta investigación desde su inicio en España.

La población o universo de estudio fue de 210 docentes activos de 5 universidades a nivel nacional, Guayaquil, Milagro, Riobamba, Cuenca y Quevedo; de igual forma para el desarrollo de las entrevistas participaron docentes y directores de carrera de Comunicación.

4. RESULTADOS

En la encuesta realizada se determinó que los docentes encuentran un marcado interés por la aplicación de procesos transmedia en sus clases. El tipo de formación en ese sentido es de bajo nivel, considerando la escasa oferta de perfeccionamiento en esos ambientes. Sin embargo, debido al acceso e impacto de las nuevas tecnologías, consideran adecuado el desarrollo en las currículas de alguna materia base que induzca a este desarrollo.

En consecuencia, se evidenció que el uso de la tecnología como didáctica tiene un menor impacto e interés en los jóvenes, al igual que los sistemas tradicionales de enseñanza, esto debido a que principalmente el soporte tecnológico para la realización de las clases se lo hace en mayor medida a través del uso de recursos clásico como diapositivas, móvil y plataformas digitales móviles. En tal dirección, el uso de celulares de alta gama e inteligentes, podría marcar una tendencia a mediano plazo dependiendo de los mencionados soportes que posibiliten la enseñanza.

Tabla 1. Destrezas y habilidades transmedia en docentes de acuerdo a dimensiones

Dimensiones **Acciones**	**Fortaleza tecnológica**	**Procesos de producción**	**Difusión con impacto**	**Metodología de enseñanza**
Experticia profesional	-	+	-/+	+
Experticia docente	-	-	-	+
Área de la comunicación Con mayor experticia	+	+	-	+
Dominio tecnológico	-/+	+	-	-
Recursos didácticos	-	-/+	+	-/+
Habilidades tecnológicas	-/+	-	-	-/+
Nivel de uso de tecnología Para desarrollo de clase	-	-	+	+
Aplicaciones para gestión **De contenidos en clases**	**-**	**-/+**	**-**	**-/+**

En relación con el nivel de conocimiento sobre el término transmedia, los docentes conocen el concepto, pero no lo aplican en sus materias, no tienen una adecuada articulación y solo lo exponen como parte de algún tema, no como propuesta integral de aprendizaje. Esto se podría interpretar debido a que en el país no existe una cultura tradicional del aprendizaje formal mediado por procesos transmediales. Esto obedece a que históricamente los medios de comunicación y en especial la televisión comercial ha sido la que ha desarrollado todo tipo de producción audiovisual enfocada únicamente al entretenimiento y desde una lógica unidireccional de mensajes.

En ese contexto, los consideran que la aplicación de recursos y procesos transmediales permitiría una mirada más dinámica a los procesos de producción actuales en otros contextos regionales.

En el análisis que se realizó, se confirma que los jóvenes están dispuestos a desarrollar proyectos transmediales como método de

aprendizaje de aprendizaje *off line* a través del uso de plataformas y herramientas tecnológicas que generen participación e interacción. Se refuerza la idea de que una clase transmedial debe ser en un período corto de tiempo, mediada por el mismo docente y complementada con herramientas tecnológicas que permitan la interacción. La informalidad no es un tema bien asimilado por los docentes. Sin embargo, es importante también determinar aspectos de entretenimiento basados en el estilo informativo y formatos juveniles.

Para determinar los alcances y niveles de aceptación de la propuesta educativa transmedia, se realizó entrevistas a directivos de las escuelas y carreras de comunicación. El análisis se desarrolló sustentado en cuatro áreas, además de las bases y fundamentación de las narrativa *transmedia,* que son: Producción y tipo de contenido audiovisual de treinta minutos; contenidos abordados; factibilidad de retroalimentación para desarrollar la clase de forma sincrónica y asincrónica; y uso complementario de recursos tecnológicos en ambientes *transmedia* para sustentar y complementar la clase en plataformas convergentes.

5. DISCUSIÓN

La simplificación del proceso, permitiría determinar aspectos de permanente involucramiento entre un sistema convergente de medios que facilite al estudiante el uso de la tecnología en cualquier espacio para un aprendizaje eficiente y más dinámico. En ese sentido, la imagen, el audiovisual, los componentes sonoros y todos los aspectos multi y transmediales deben estar orientados y expuestos en cada clase que se desarrolle, independientemente del área del conocimiento que se implemente en la propuesta y haciendo énfasis en el acceso a determinados espacios de aprendizaje a los que la distancia y el tiempo no son tan fáciles de incorporar.

En ese contexto, se debe tomar en consideración la importancia del aprendizaje colaborativo a través de comunidades virtuales, para la propuesta de clase. No obstante, un aprendizaje significativo debe tomar en consideración el número de estudiantes, el desempeño del

docente-tutor, la alta interacción que se debe generar entre sus participantes, la estructuración de contenido en función de los temas y tareas, y las plataformas interactivas transformada en herramientas colaborativas a través de la web 2.0, lo que permitirá propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos.

Además, se debe tener claro la necesidad de una guía o estructura, que permita al estudiante fomentar la independencia en el proceso de adquirir conocimientos y al docente a crear recursos didácticos propios para estos ambientes de aprendizaje, al mismo tiempo que la aplicación de la propuesta contribuya a la dinámica que debe generarse, a través de esquemas, comentarios, planteamiento de preguntas, gráficos, análisis y estudio de casos, además de otras acciones que podría asumir el docente como herramienta metodológica para el proceso de enseñanza– aprendizaje utilizando recursos audiovisuales en ambientes *transmedia*.

6. CONCLUSIONES

El estudio ecológico de medios propicia nuevos paradigmas en los modelos teóricos de comunicación en el que las TICs, desde la escritura hasta los nuevos medios digitales, generan ambientes que afectan a sujetos y alteran patrones de construcción y recepción de mensajes. En ese contexto, la evolución de los procesos narrativos de medios convencionales a medios integradores y convergentes, condujo a nuevos modelos de producción mediados por la tecnología y transformaciones socioculturales en todos los ámbitos y esferas del conocimiento. La convergencia de medios y la digitalización de producciones audiovisuales permite incluir nuevos enfoques en la construcción de conocimiento propias de la cultura digital y multiplataforma contemporánea.

A partir del estudio teórico de *transmedia* y el nacimiento y proliferación de plataformas digitales, se abordan nuevos procesos de construcciones narrativas que permiten la interacción, inmersión, partici-

pación y construcción de nuevos saberes de forma permanente entre los interlocutores, en la que no solo existe un cambio de modelo en la construcción de contenidos, sino el desarrollo de nuevos procesos y estrategias en las industrias culturales, así como en otras áreas como la educativa. Bajo ese contexto, se puede decir que la digitalización de la televisión transformó los sistemas y modelos de producción, diversificó el acceso al contenido y generó proximidad con los usuarios a través de la participación, lo que obligó a repensar la forma de consumir medios y el nuevo rol que asume en la sociedad, esto a pesar de vaticinios sin fundamentos de la desaparición de la televisión; no obstante, en el estudio se demuestra que en ese nuevo contexto ecológico digital, urge un cambio en el actual modelo de producción impulsado por políticas públicas, principalmente en el entorno latinoamericano que viabilice y refuerce las desigualdades existentes en el entorno social.

Los modelos de producción audiovisual educativas que se realizan en Iberoamérica, están mediados por políticas públicas de producción y telecomunicaciones, además de investigación social para trabajar en función a necesidades reales e integración convergente entre las bondades de la televisión 2.0, plataformas digitales, dispositivos móviles y un alto nivel de participación de las audiencias. Las nuevas estructuras de producción audiovisual en el ámbito educativo no solo se modificaron en cuanto a la manera de utilizar multiplicidad de estrategias y medios, sino principalmente en una nueva estructura narrativa como televisión en todas partes, fortaleciendo la movilidad, interacción y personalización, con apoyo en la web, gestión de contenidos multiplataforma, multipantalla y diseño de contenidos locales que permitan mayor integración y proximidad con los prosumidores y en clara concordancia con el proyecto de formación o instrucción del medio televisivo.

8. REFERENCIAS

Avilés García, J. A., & Martínez Bonastre, O. (2009). *Competencias en la formación universitaria de periodistas a través de nuevas tecnologías*.

Eduteka. (2008). *Estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes*. http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/EstandaresDocentesUnesco

El Universo. (2020, septiembre 9). *Cómo afrontan las universidades el desafío de la educación virtual en tiempos de pandemia*. El Universo. https://www.eluniverso.com/noticias/2020/09/04/nota/7965805/como-afrontan-universidades-desafio-educacion-virtual-tiempos

Fernández, J. T., & Pérez, K. V. P. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: Hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *22*(1), 25-51. https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9917

Fernández Sánchez, J. (2020). *Nueva metodología docente dinámica frente al aburrimiento en las clases: Una réplica*. 23.

Galindo Arranz, F., Blanco Ruiz, S., & Ruiz San Miguel, F. J. (2017). Competencias digitales ante la irrupción de la Cuarta Revolución Industrial. *Estudos em Comunicação*, *1*(25), Article 25. http://ojs.labcom-ifp.ubi.pt/index.php/ec/article/view/277

Núñez Chan, M. E. (2004). *Tendencias en el diseño educativo para entornos de aprendizaje digitales*. http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/2667

Rodríguez-Conde, M. J., & Sánchez García, A. B. (2002). *Competencias docentes del profesor universitario para el uso didáctico de recursos tecnológicos, ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. https://gredos.usal.es/handle/10366/69409

Salinas, J. (2007, enero 1). *El papel de las TIC en el sistema educativo*.

Sánchez Tarragó, N. (2005). El profesional de la información en los contextos educativos de la sociedad del aprendizaje: Espacios y competencias. *ACIMED*, *13*(2), 1-1.

Senescyt, S. de E. S., Ciencia, Tecnología e Innovación. (2020). *Ecuador fortalece la educación en línea – Senescyt – Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación*. https://www.educacionsuperior.gob.ec/ecuador-fortalece-la-educacion-en-linea/

Tabares Higuita, L. X. (2014). Discusiones sobre la enseñanza del periodismo. *Comunicación*, *31*, 67-74.

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFIA A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES

GEMA BELÉN GARRIDO VÍLCHEZ
Universidad de Salamanca

VICENTE J. MARCET RODRÍGUEZ
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro propósito al escribir estas páginas es dar a conocer una propuesta didáctica con la que trabajar la adquisición de la competencia ortográfica con estudiantes universitarios del Grado de Maestro de Educación Primaria. Consideramos esencial que los futuros docentes de esta etapa educativa, tan fundamental en la formación de los niños, tengan unos sólidos conocimientos ortográficos. Como ha señalado Richard Gentry (1984), la clave del éxito educativo puede estar en la formación explícita de los alumnos en materia ortográfica. Esto es así porque la escritura es una forma de comunicación básica, potenciada en la actualidad por el uso de las nuevas tecnologías. Además, la sociedad de todos los tiempos, y también la actual, sanciona las faltas ortográficas. Pese a ello, las nuevas generaciones presentan numerosos y llamativos problemas ortográficos, que deben solventarse a través de la educación. Conviene recordar, en este sentido, las palabras de Rosa Ana Martín Vegas (2009, pág. 154):

> En la actualidad, debido a muchas causas (desprestigio de la memorización como método de aprendizaje, difusión de textos en Internet llenos de faltas de ortografía, sobrevaloración del contenido frente a la forma, etc.) no se prioriza tanto la ortografía y los profesores de lengua luchan en soledad por la defensa de textos escritos que sean no sólo comprensibles, sino que también sean formalmente inequívocos y estén correctamente escritos.

De ahí que, en nuestra opinión, resulte sumamente importante que las nuevas generaciones de maestros tengan una sólida formación y competencia lingüísticas, lo que también debe incluir la formación ortográfica. La etapa de Educación Primaria es idónea para las primeras fases del aprendizaje ortográfico, ya que, sin una buena base, el proceso se estanca en la etapa de secundaria.

Consideramos que esta propuesta encaja bien en el nuevo espíritu del Espacio Europeo de Educación Superior, que propugna una metodología docente que no esté basada única o principalmente en la lección magistral y en la que el estudiante tenga un papel mucho más activo y participativo. Al mismo tiempo, conviene tener muy presentes las nuevas oportunidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, entre las que se encuentran las redes sociales, como es el caso de Twitter, que pueden convertirse en un excelente recurso didáctico.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este trabajo es tratar de mostrar las ventajas del uso de las redes sociales, y concretamente de Twitter, para la enseñanza de la lengua en la Educación Superior. Al mismo tiempo, pretendemos destacar la necesidad de la enseñanza de la ortografía en el grado conducente al título de Maestro de Educación Primaria, puesto que son los futuros educadores a cuyo cargo va a estar la enseñanza de la lectoescritura. Asimismo, pretendemos fomentar las ventajas del trabajo en equipo y del uso de las TIC en la adquisición de competencias en los grados de Maestro.

3. METODOLOGÍA

Esta propuesta está basada en una actividad grupal realizada con los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria, impartido en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, en el ámbito de la asignatura Comunicación Lingüística, durante el año académico 2020-2021. Se trata de una asignatura básica de primer

curso perteneciente al módulo didáctico-disciplinar, concretamente a la materia Comunicación en Educación.

Consideramos que con esta actividad se pueden trabajar diversas competencias generales del título que hacen referencia a la capacidad de comunicarse oralmente y por escrito en la lengua materna y de interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en diversos contextos sociales y culturales. Asimismo, también se trabajan las referidas a la capacidad de competencia digital y a la capacidad de emprender y organizar el aprendizaje en grupos. Por su parte, entre las competencias específicas de carácter didáctico-disciplinar, con la realización de esta actividad podemos contribuir al desarrollo de todas aquellas relacionadas con conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza, el fomento de la escritura y el desarrollo del currículo mediante recursos didácticos apropiados.

La propuesta didáctica que planteamos lleva por título "La viralización de contenidos ortográficos a través de Twitter", y forma parte del Proyecto de Innovación Docente: "Gamificación de las competencias comunicativa y sociocultural por medio de la tecnología y la participación activa del alumnado" (ID2020/087), coordinado por la profesora Laura Gago Gómez, de la Facultad de Filología, y financiado por el Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Salamanca. Se trata de un proyecto dedicado a la innovación en metodologías docentes para el desarrollo de competencias generales o específicas, dentro de la tipología de los proyectos destinados al fomento del aprendizaje por proyectos y el aprendizaje cooperativo.

Entre los principales objetivos de esta propuesta didáctica se encuentran los siguientes:

1. Promover la virtualización de la adquisición de habilidades lingüísticas prácticas y conocimientos sociohistóricos, creando nuevos ámbitos de uso para el alumnado y nuevos instrumentos de evaluación.
2. Favorecer la adquisición de competencias tecnológicas transversales (grabación y edición de videos, presentaciones orales y escritas) y la familiarización con los recursos de la USAL, entre otros.

3. Fomentar el aprendizaje autónomo y creativo, así como el trabajo colaborativo y en equipo.
4. Generar nuevos y ampliados entornos de prácticas (lingüísticas y socioculturales).
5. Reforzar y ampliar los conocimientos relacionados con los contenidos lingüísticos y socioculturales de la asignatura impartidos en el aula.

La propuesta didáctica que presentamos consiste en la lectura por equipos de uno de los capítulos de la *Ortografía básica de la lengua española* de la Real Academia Española (RAE), para llevar a cabo una selección de reglas y la elaboración de una serie de ejemplos originales con los que ilustrar dichas reglas. A continuación, los estudiantes deben crear un perfil de Twitter y elaborar y subir diez tweets que incluyan los ejemplos sobre el uso de las reglas ortográficas.

Cada ejemplo debe incluir una imagen tratada previamente por ordenador, para que los alumnos ejerciten su competencia tecnológica. Las imágenes deben tener la apariencia y la continuidad de un blog digital o un cómic. Dado que nuestros estudiantes son futuros maestros de Educación Primaria, el tema de los tweets es la llegada a la Tierra de un extraterrestre, que se hace amigo de un niño, al que acompaña todos los días al colegio, al tiempo que aprende las costumbres de la sociedad española. Para la elaboración de las imágenes, los estudiantes deben servirse de dos marionetas que representan al extraterrestre y al niño, como puede verse en las figuras 1 y 2, que les son facilitadas a través de la plataforma Moodle en la que se encuentra alojada la asignatura.

FIGURA 1. *Niño que debe enseñar al extraterrestre las normas sociales y académica*



Fuente: Elaboración propia de Laura Gago García

FIGURA 2. *Extraterrestre*



Fuente: Elaboración propia de Laura Gago García

La propuesta didáctica se completa con la formulación, por parte de los estudiantes, de una serie de actividades con las que poder trabajar con las imágenes diseñadas por ellos mismos en un aula de Educación Primaria.

4. RESULTADOS

Como hemos mencionado en el anterior apartado, consideramos que esta propuesta sirve para que los estudiantes afiancen las siguientes competencias generales del título:

- Tener la capacidad de comunicación en la lengua materna, que es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales (CG1).
- Tener la capacidad de competencia digital, que conlleva un uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) y, por tanto, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (CG3).
- Tener la capacidad de aprender a aprender, competencia vinculada al aprendizaje, a la capacidad de emprender y organizar un aprendizaje ya sea individualmente o en grupos, según las necesidades propias del individuo, así como a ser conscientes de los métodos y determinar las oportunidades disponibles (CG4).

Asimismo, podemos contribuir a la consecución de las siguientes competencias específicas de carácter didáctico-disciplinar:

- Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación (CE44-DP20).
- Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura (CE46-DP22).
- Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente (CE47-DP23).

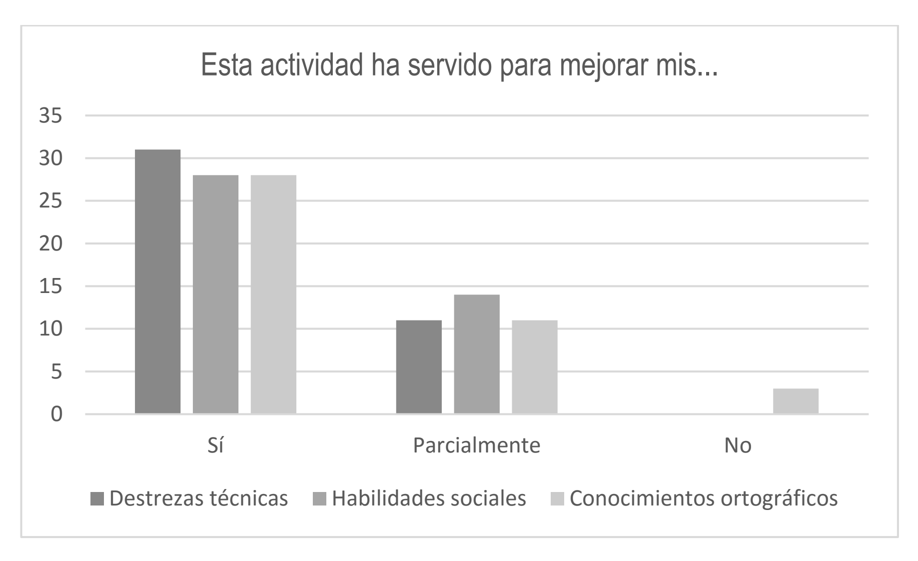
- Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza (CE48-DP24).
- Fomentar la lectura y animar a escribir (CE49-DP25).
- Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes (CE53-DP29).

Al finalizar la actividad, se abrió un cuestionario a través de Moodle en el que los estudiantes, de forma voluntaria, pudieron valorar la actividad. El cuestionario incluía una respuesta libre en la que manifestar su opinión personal sobre la actividad y cuatro preguntas objetivas en las que debían valorar de forma cuantitativa o cualitativa el grado de dificultad de la tarea y su incidencia en el desarrollo de sus competencias técnicas (competencia CG3), ortográficas (competencias CG1) y de trabajo en equipo (competencia CG4). Concretamente, las cuestiones por las que se preguntó a los estudiantes fueron las siguientes:

7. ¿Este trabajo ha servido para mejorar tus destrezas técnicas?
8. ¿Este trabajo ha servido para mejorar tu capacidad de trabajar en equipo y te ha permitido aprender cosas de tus compañeros?
9. ¿Este trabajo ha servido para aumentar tus conocimientos teóricos y prácticos sobre las reglas ortográficas?
10. ¿Cuál es el grado de dificultad que crees que ha tenido la realización de este trabajo?

El cuestionario fue completado de manera voluntaria por cuarenta y dos estudiantes, lo que supone un 67,74% de los estudiantes matriculados en la asignatura. En los siguientes gráficos podemos observar las distintas respuestas.

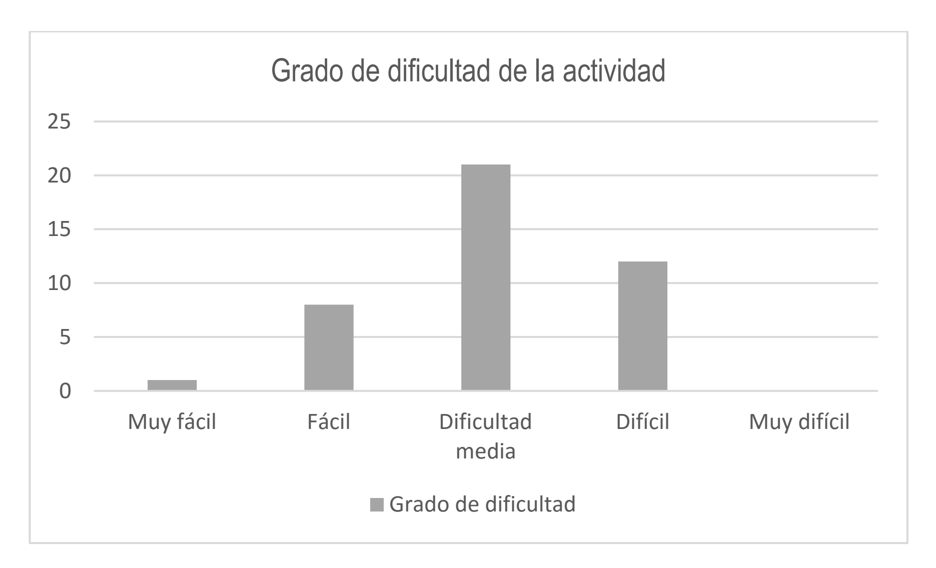
GRÁFICO 1. *Grado en que la actividad ha permitido a los estudiantes desarrollar las distintas competencias trabajadas.*



Nota: Elaboración propia

En líneas generales, se observa que la visión que los propios estudiantes han tenido de la actividad ha sido ampliamente positiva, puesto que el 74% de aquellos que han participado en la encuesta consideran que la elaboración de un blog ortográfico y su difusión en Twitter les ha servido para mejorar sus destrezas técnicas en el uso de las TIC, mientras que un 67% considera que la actividad ha sido útil tanto para mejorar su capacidad de trabajo en equipo, aprendiendo cosas del resto de sus compañeros de grupo, como para aumentar sus conocimientos teóricos y prácticos sobre las reglas de ortografía. Solo un 7% de los estudiantes considera que la actividad no les ha resultado beneficiosa en este último aspecto, pero no así en los dos primeros, donde se muestran parcialmente satisfechos.

GRÁFICO 2. *Grado de dificultad que ha supuesto para los estudiantes la realización de la actividad.*



Nota: Elaboración propia

Respecto al grado de dificultad de la actividad asignada, el 50% de los estudiantes participantes en el cuestionario ha opinado que ha tenido una dificultad media, con lo cual consideramos que, en líneas generales, hemos acertado con el grado de exigencia que les pedimos a la hora de realizar la actividad. Un 29% de los estudiantes ha considerado que se ha tratado de una actividad difícil, por un 19% que ha considerado que ha resultado fácil. Como un dato importante, queremos destacar que, pese a su complejidad, ningún estudiante ha considerado que se tratara de una actividad muy difícil.

Entre las valoraciones cualitativas sobre la realización de esta actividad, podemos destacar las siguientes opiniones:

– "Los contenidos y las reglas se quedan mucho mejor después de haber hecho este trabajo. Además, sirve como recurso para el futuro".
– "El trabajo trata las reglas ortográficas de una forma totalmente diferente. Además de saberlas y comprenderlas, hay que saber ponerlas en práctica. Creo que la idea de desarrollar un cuento es muy buena".

- “La realización de este blog ha sido una actividad distinta. No es un simple blog donde plasmar las reglas de ortografía, sino que es un blog donde hemos tenido que dar un enfoque completamente distinto explicando la teoría en forma de diálogo y en un contexto escolar, donde el tema surja de manera natural. Es una manera muy interesante ya que este tipo de actividades las realizaremos cuando seamos docentes y así nos vamos habituando”.
- “Este trabajo me ha ayudado a conocer mejor las reglas de ortografía del apartado que me tocaba trabajar”.
- “Es un trabajo muy interesante que puede venir bien en el futuro profesional”.
- “Mi opinión es principalmente buena. Un trabajo completo, que ayuda a mejorar en los contenidos de la asignatura y, sobre todo, entretenido”.

Entre los principales aspectos negativos, los menos, los estudiantes señalan la dificultad que a veces encuentran en la organización o desarrollo del trabajo en equipo. También podemos destacar las dificultades que han encontrado algunos estudiantes a la hora de adaptar el lenguaje empleado en la *Ortografía*, pese a tratarse de la edición básica, a un lenguaje apropiado para un blog que pudiera ser también entendido por niños de Educación Primaria.

- “La mayor dificultad que he encontrado a la hora de realizar el cómic ha sido en la creación del diálogo, pues había que incluir en un diálogo original y que se pudiera entender por niños de primaria normas ortográficas complicadas, en algunos casos mi grupo y yo hemos tenido problemas para entenderlas nosotros”.
- “Este trabajo me ha parecido muy interesante aunque algo complicado, dado que es la primera vez que hago algo semejante, y ha sido complicado adaptar un lenguaje tan complejo a un lenguaje que pudiera ser entendido por niños de educación primaria”.

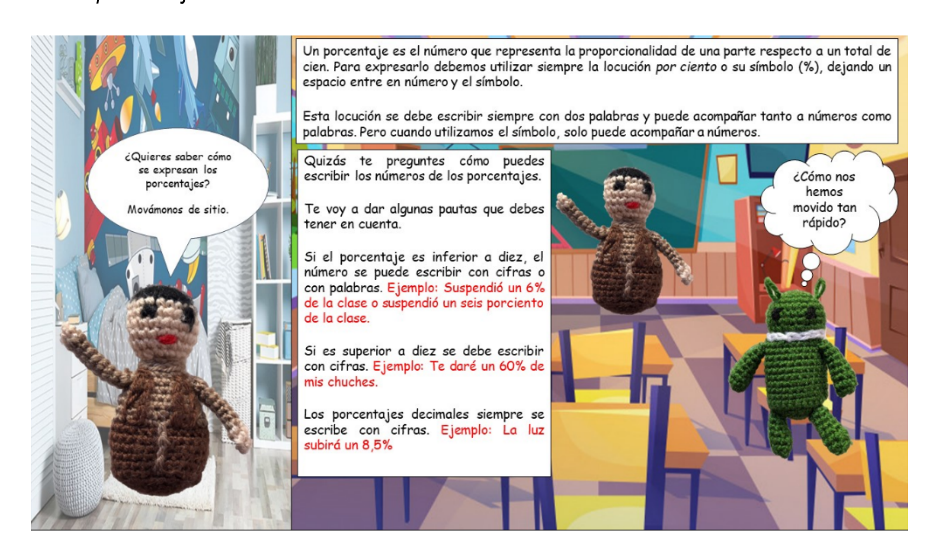
Para finalizar este apartado, incluimos, a modo de ejemplo, una selección de imágenes en las que se observa la adaptación de las reglas ortográficas a la actividad propuesta, así como la difusión de uno de los blogs a través de Twitter. También incluimos una de las actividades diseñadas por los estudiantes para el aprendizaje de la correcta escritura de las expresiones numéricas.

FIGURA 3. *Imagen elaborada por estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca para la enseñanza-aprendizaje de la expresión de la hora*



Fuente: Elaboración propia de Kenya Castaño García, Fernando Molina Ruiz y Amanda Rodríguez González

FIGURA 4. *Imagen elaborada por estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca para la enseñanza-aprendizaje de la expresión de los porcentajes*



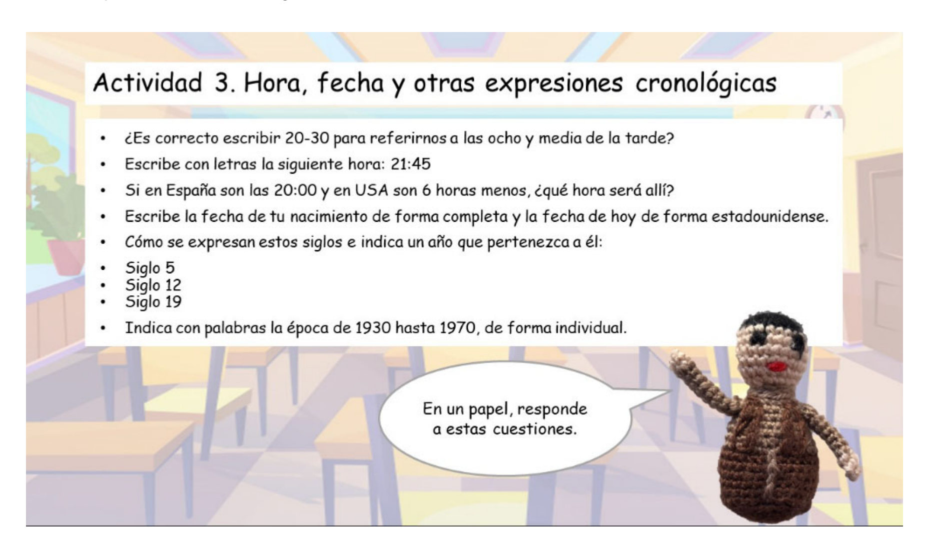
Fuente: Elaboración propia de Kenya Castaño García, Fernando Molina Ruiz y Amanda Rodríguez González

FIGURA 5. *Imagen correspondiente a la difusión del blog ortográfico con un tweet a través de Twitter*



Fuente: Twitter

FIGURA 6. *Actividad diseñada por estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca para practicar la escritura de la hora, la fecha y otras expresiones cronológicas*



Fuente: Elaboración propia de Kenya Castaño García, Fernando Molina Ruiz y Amanda Rodríguez González

5. DISCUSIÓN

5.1. La importancia de la enseñanza-aprendizaje de la ortografía en Educación Primaria y en Educación Superior de futuros docentes

La enseñanza-aprendizaje de la ortografía constituye una de las piedras angulares de los estudios en torno a la lengua prácticamente desde los orígenes. A lo largo de los siglos, las cuestiones ortográficas han tenido un lugar reservado en gramáticas, manuales de enseñanza y libros de texto, y también han constituido materia de obras específicas desde fechas tempranas; sirvan como ejemplo dos libros que podemos entender como "fundacionales" a pesar de la distancia cronológica que los separa: las *Reglas de Orthographía de la lengua castellana,* de Nebrija (*1517*), y la primera *Ortografía* publicada por la Real Academia Española (1741), obra que supone ya la culminación del paso de una "ortografía de las letras" a una "ortografía de los signos de la es-

critura”, según señala en varios estudios de historiografía ortográfica Martínez Marín (1992a y 1992b).

En la actualidad, la importancia de la enseñanza de la ortografía no parece cuestionable: de un lado, el conjunto de la comunidad científica coincide en subrayar la necesidad del dominio ortográfico (aunque difieran los distintos estudiosos en las razones de esa necesidad) y la urgencia de encontrar métodos eficaces para su aprendizaje (ante las crecientes deficiencias ortográficas con las que se encuentran los docentes); de otro lado, la legislación educativa vigente, desde la educación primaria hasta la enseñanza universitaria, recoge en sus distintas normativas la competencia ortográfica, a cuya adquisición, desarrollo y consolidación deben encaminarse los esfuerzos de maestros y profesores de los distintos niveles educativos. Por tanto, pese a ser objeto de estudio secular, la ortografía no es, en modo alguno, una cuestión que haya perdido el interés ni de los investigadores de la lengua ni de las instituciones educativas. La labor editorial de la RAE y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) en la última década, con la publicación en 2010 de una nueva *Ortografía de la lengua española*, notablemente reformada y ampliada respecto de su edición anterior, y dos versiones reducidas (la *básica*, de 2012, y la *escolar*, de 2013), parece responder a un reclamo general de contar con obras de referencia de consenso útiles para el conjunto de la sociedad.

Tampoco los usuarios, los hablantes del siglo XXI, restan importancia al valor de la ortografía, aunque sea habitual –y cada vez más notable– que la desatiendan en sus comunicaciones escritas. Los alumnos matriculados durante el curso 2020-2021 en 1.º del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la USAL han respondido a un cuestionario sobre *creencias ortográficas* y, en sus respuestas, como ya hemos señalado, coinciden casi unánimemente en la necesidad de conocer y aplicar las reglas ortográficas, también en la importancia de trabajar la ortografía en el aula desde los primeros cursos de Primaria, e incluso en la oportunidad de penalizar los errores (errores que afloran, por cierto, en muchas de sus respuestas). Manifiestan también ser conscientes de que la ortografía es una herramienta necesaria para el buen conocimiento y uso de la lengua, aun-

que sus opiniones sobre la verdadera utilidad de la ortografía, así como de los distintos aspectos relacionados con el estudio ortográfico (grafías, tilde, signos de puntuación, mayúsculas, etc.), son dispares y, en muchos casos, difusas. Fuera del ámbito universitario, las redes sociales ofrecen abundantes muestras de reconocimiento de la ortografía como marcador social, distintivo del grado de instrucción y cultura de los hablantes. Tal como afirma Romeu (2017, p.9),

> desde hace un tiempo, superada la etapa en la que el interés por la ortografía y por escribir bien han estado a la sombra de la fascinación por las nuevas tecnologías, se está produciendo un rebote. Una vez que ya no despierta tanta admiración el uso de los nuevos medios porque prácticamente todo el mundo los maneja adecuadamente, vuelve a importar la lengua.

En serio conflicto con esta *sensibilidad ortográfica* comunitaria, con la "revitalización" del interés por la lengua de la que habla Romeu, están los evidentes problemas ortográficos que presentan los escritos de los estudiantes que acceden a las aulas universitarias. Como hemos apuntado arriba, nuestros propios alumnos del Grado de Maestro manifiestan su defensa del rigor ortográfico entre faltas de ortografía de todo tipo (especialmente, de acentuación y puntuación). En los usos escritos del día a día también se confirma esta tendencia a la laxitud ortográfica: rótulos de telediarios, prensa escrita, redes sociales, letreros comerciales, etc. atentan de manera constante contra los preceptos de nuestra ortografía.

No es difícil encontrar justificación a esta aparente incoherencia entre una manifiesta sensibilidad ortográfica y los flagrantes descuidos en la aplicación de las reglas –cuando no su desconocimiento–: en una sociedad donde prima la inmediatez, resulta difícil encontrar un engranaje que facilite la asimilación de contenidos cuyo aprendizaje requiere atención, constancia y sistematización. En un estudio reciente sobre la ortografía en el ámbito universitario (Suárez Ramírez et al., 2019), se apuntan varias razones que pueden justificar la irregularidad del alumnado universitario a la hora de señalar errores ortográficos en series de palabras: la falta de atención y el desinterés general por el aprendizaje; el reducido vocabulario (a menudo consecuencia de hábi-

tos lectores deficitarios) y cierta crisis generalizada sobre valores, perspectivas de futuro y utilidad de la formación que reciben parecen ser las causas principales de que, a pesar de conocer la reglas, en su práctica escrita afloren llamativas deficiencias ortográficas, que consideramos cuantitativa y cualitativamente preocupantes en alumnos que han accedido a una enseñanza superior.

La educación superior debe garantizar una formación de calidad en los estudiantes para que sean profesionales competentes y competitivos. En el caso de la educación superior formadora de futuros maestros, la responsabilidad de una sólida formación lingüística (y, por tanto, ortográfica) es mayúscula, ya que de la calidad de la misma dependerá la calidad del proceso pedagógico llevado a cabo en las aulas de Primaria en un futuro cercano. Y en la formación lingüística de las nuevas generaciones de maestros se sustentará la base sobre la que los alumnos de Primaria empiecen a consolidar la competencia en su lengua materna. Como afirman Pérez Barrera, García Escobio e Iglesias Hernández (2009), el papel de los futuros maestros deberá ser el de guías de los alumnos para que puedan recorrer el camino del aprendizaje de forma progresivamente autónoma y ser capaces de aplicar lo aprendido a situaciones nuevas. Para ello, desde el comienzo de su carrera, los alumnos universitarios deben adquirir conocimientos y habilidades pedagógicas básicas. Dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, la ortografía forma parte de esos conocimientos lingüísticos esenciales, por lo que, en el primer curso del Grado, los alumnos deberán culminar su proceso de aprendizaje ortográfico alcanzando un dominio óptimo del código para poder incorporar progresivamente a la largo de la titulación diferentes estrategias pedagógicas que faciliten su enseñanza y ayuden al éxito del aprendizaje de sus futuros alumnos de Educación Primaria. Partimos de la premisa de que no puede enseñarse bien lo que no se conoce bien.

En cuanto al aprendizaje de la ortografía, parece probado que la etapa de Primaria es fundamental para que el proceso se desarrolle de manera satisfactoria: son los años idóneos para fijar vocabulario básico y normas fundamentales. La experiencia de las aulas de Secundaria confirma que, durante esta etapa educativa, se produce un estancamiento

en el aprendizaje ortográfico. La investigación llevada a cabo por Rodríguez Muñoz y Sánchez Fernández (2018, p. 169) evidencia que la mayoría de los alumnos no experimenta "el progreso proporcional a los años de instrucción que separan los cursos de primero y cuarto": al finalizar la etapa existe una mayor conciencia ortográfica que se manifiesta tímidamente en la detección de unos pocos lapsogramas[97] más por parte de los alumnos de cuarto de ESO respecto de los de primero de ESO. Proponen estos autores la reorientación de los métodos tradicionales mediante el uso comunicativo de la práctica ortográfica y la propuesta de actividades formativas centradas en el texto. Parece razonable que, junto a la búsqueda de nuevas metodologías de enseñanza ortográfica en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, los esfuerzos deben encaminarse a procurar que los alumnos terminen la Educación Primaria con los principios de ortografía básicos ya adquiridos. Si se logra este objetivo, los alumnos de secundaria tendrán a su disposición las herramientas necesarias para seguir profundizando en el conocimiento reflexivo de la ortografía y aprendiendo aspectos más específicos. En la etapa de Primaria también puede y debe vincularse, paulatina y progresivamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje ortográfico a la composición de textos, con el fin de contextualizar el aprendizaje de las reglas ortográficas en el que los alumnos se inician casi al tiempo de entrar en contacto con la lengua escrita, pues es un hecho que la ortografía va de la mano de la lectoescritura. Fernández-Rufete Navarro (2015), siguiendo a Mesanza (1991), subraya la necesidad de trabajar la ortografía como aspecto no aislado en la formación lingüística de los discentes, esto es, trabajarla en relación con otras facetas lingüísticas: pronunciación, lectura, escritura, significado de las palabras, gramática… La combinación de distintas metodologías, de enfoques alternativos a los tradicionales: constructivistas y comunicativo-funcionales (Barberá et al., 2001), programación neuro-

[97] Ávila (1992), en un trabajo de campo sobre textos de temática libre escritos por niños mexicanos que cursan entre 3.º y 6.º de Primaria, acuña el término *lapsograma* para referirse a tres tipos de errores ortográficos relacionados con el uso de las grafías y de la tilde: lapsogramas por sustitución de letras (**trabieso*), lapsogramas por adición (**rratón*) y lapsogramas por supresión (**abía*). Frente a los lapsogramas, los *ortogramas* son, para este autor, los aciertos ortográficos, y los *alogramas*, las variantes gráficas (erróneas o acertadas) para un mismo fonema o para la grafía "h".

lingüística -PNL- (Gabarró y Puigarnau, 2010), etc., junto al buen uso de las TIC, favorecerá el camino hacia la consecución de un adecuado dominio ortográfico al finalizar cada una de las etapas educativas. Por este motivo, nuestros alumnos del Grado en Maestro en Educación Primaria no solo deben culminar su formación ortográfica, también deben desarrollar estrategias didácticas facilitadoras de la asimilación de las normas ortográficas por parte de sus futuros alumnos de enseñanza primaria. En pleno siglo XXI (y, especialmente, en el contexto de pandemia que estamos viviendo –con las inevitables consecuencias de obligada distancia preventiva, cuando no aislamiento–), esas estrategias didácticas deben incorporar necesariamente el manejo de las nuevas tecnologías, excelentes aliadas para una enseñanza no presencial, y complemento enriquecedor en la enseñanza presencial.

5.2. Hexálogo ortográfico

Partiendo de lo expuesto en el punto anterior, podemos establecer seis razones fundamentales para el estudio ortográfico en el siglo XXI. Responden directamente a las motivaciones (*por qué* estudiar ortografía) las razones 1, 2 y 3; la razón 4 se centra en la finalidad (*para qué* enseñar y aprender ortografía); y las dos últimas razones tienen que ver con la metodología (*cómo* abordar el estudio ortográfico):

1. Razón curricular: la enseñanza-aprendizaje de la ortografía responde al cumplimiento de la normativa y del currículo vigentes. El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, establece que la enseñanza del área de Lengua castellana y literatura a lo largo de la etapa tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa, para cuya consecución debe aportar a los alumnos, entre otras, herramientas para la comprensión y expresión escritas. En los bloques de contenidos curriculares (págs. 19382-19384), se hace mención explícita a la competencia ortográfica hasta en nueve ocasiones. Por su parte, la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, regula que debe adquirirse, entre otras, la competencia de "hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas

oficiales de la comunidad autónoma correspondiente", así como "conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza" (BOE, núm, 312, p. 53750).

2. Razón lingüística: la ortografía es potente vehículo de unificación lingüística. Según Romaine (1996), una lengua solo está normalizada cuando es posible producir en ella textos escritos, de modo que el desarrollo del sistema ortográfico –clave dentro de la escritura– constituye el primer paso para la consolidación de una variedad estándar. En este sentido, la lengua escrita (y más específicamente la ortografía) funciona como instrumento de unificación de la lengua oral al ser un elemento estable frente a la diversidad lingüística de la comunidad hispanohablante. Sobre esta idea han puesto el foco muchos autores, entre otros, Ortiz Canseco (2015, p. 188), Fernández-Rufete Navarro (2015, p.11) y Mendoza Fillola (2003, p. 280), quien advierte del caos que supondría para la lengua escrita que cada hablante escribiera conforme a su pronunciación. No es difícil imaginar las nefastas consecuencias comunicativas acarreadas por una ortografía fonética. En este sentido, pueden entenderse las declaraciones hechas por don Víctor García de la Concha a *El Mundo Cultural* en diciembre de 2010: en una entrevista con motivo de la presentación de la *Ortografía de la lengua española*, afirmaba que la ortografía "es sagrada como norma", de modo que tocar algo de ella "es como tocarle el alma". Por esta razón, para el entonces director saliente de la RAE, los cambios ortográficos no pueden producirse por revolución, sino por evolución.

   En esta misma línea de argumentación, Aijón y otros (2010, p. 176) subrayan que "en el nivel ortográfico apenas hay variación atribuible a motivos geográficos, sociales o situacionales. La eterna tensión entre la norma y la variación se inclinaría, en este caso, a favor de la primera". En efecto, frente a los habituales desvíos de la lengua estándar que se producen en el nivel léxico y sintáctico (en favor de subnormas regionales, incluso grupales), en el caso de las desviaciones de la norma ortográfica, la sociedad tiende a atribuirlas al desconocimiento

y, por tanto, a sancionarlas. Esta realidad nos permite introducir la tercera razón de nuestro hexálogo.

3. Razón social: la ortografía cumple una función indiscutible como índice de cultura y grado de instrucción, y como elemento de cohesión social de la comunidad de hablantes que trasciende lo puramente lingüístico. "Este factor es de mayor relevancia en lenguas con un elevado número de hablantes y de gran extensión geográfica como el español" (RAE y ASALE, 2013, p. 7).
4. Razón comunicativa: el aprendizaje ortográfico tiene una clara finalidad práctica y funcional, que no es otra que la de lograr una comunicación escrita eficaz. La comunidad científica coincide en que la mejora ortográfica debe ser un objetivo constante, puesto que un error ortográfico puede transformar, sin desearlo, la significación y el sentido de un texto (Calzadilla Pérez, 2012).
5. Razón integradora (de metodologías): la enseñanza-aprendizaje de la ortografía puede y debe plantearse como proceso integrado en la enseñanza de la expresión escrita (Cassany, 1999 y Echauri, 2000) desde un enfoque comunicativo-funcional, debe estar contextualizado, ser reflexivo y constructivista. Este planteamiento permite combinar aspectos positivos de metodologías tradicionales con el uso de las TIC en las clases de ortografía, así como otros enfoques alternativos como la Programación Neurolingüística (PNL).
6. Razón multidisciplinar: el trabajo con la ortografía, como proceso integrado en la composición escrita, no solo afecta a todas las parcelas de estudio (en todos los niveles educativos), sino que puede verse favorecido si el resto de áreas de conocimiento se implican en el proceso de su enseñanza y aprendizaje. El primer paso fundamental es que el alumno deje de asociar las cuestiones ortográficas con el maestro de lengua y con la materia de lengua, pues el beneficio/perjuicio que aporta a las comunicaciones diarias trasciende los márgenes de un área didáctica concreta. La ortografía es, sin duda, uno de los

contenidos curriculares que pueden trabajarse con mayor transversalidad.

5.3. El uso de las redes sociales como recurso didáctico en la Educación Superior

En los últimos años, entre los recursos digitales englobados en la ya tradicional etiqueta de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), se abren paso de manera decidida las redes sociales y los blogs. Los numerosos estudios y propuestas de implementación en las aulas así lo confirman (entre otros: Abuín Vences, 2009; de Haro, 2009; López Zapico y Tascón Fernández, 2013; Chawinga, 2017; Gallardo-López y López-Noguero, 2020; González Hernando et al., 2020; Sisto et al., 2020; Roig Vila, 2020).

En efecto, en el contexto del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), el uso de las redes sociales adquiere un protagonismo indiscutible, pues con ellas se da respuesta eficaz a las exigencias de creación de entornos interactivos entre alumnos y profesores. Así, las redes sociales son potenciales redes de conocimiento que pueden convertirse en verdaderos espacios de aprendizaje colaborativo (Cortés Ríos, 2018). Su principal valor como herramienta educativa lo encontramos, precisamente, en la interfaz aprendizaje-enseñanza: las redes sociales enriquecen el proceso educativo tanto desde la perspectiva del estudiante (aprendizaje) como desde la del profesor (enseñanza).

En la dimensión del APRENDIZAJE, el uso de las redes sociales responde a una metodología pedagógica activa y de carácter constructivista, en la que el alumno está implicado en todas las fases del proceso formativo. Una de las principales ventajas de este planteamiento es que favorece de forma simultánea dos dimensiones esenciales en la formación de los alumnos: la *autonomía* para afrontar problemas y superar retos, y el *trabajo colaborativo*, esencial para aportar, compartir y ampliar conocimientos. Desde la dimensión de la ENSEÑANZA, el manejo de redes sociales obliga al profesor universitario a estar en un continuo proceso de reciclaje y formación para poder atender las nuevas necesidades del alumnado. Constructivismo y conectivismo son,

por tanto, la base de una metodología que incorpore las redes sociales como recurso didáctico.

En un estudio reciente sobre el alcance del uso de las redes sociales por parte del alumnado universitario y su percepción de las mismas como recurso didáctico (Prada-Núñez et al., 2020), se concluye que, entre los alumnos encuestados, existe un amplio conocimiento y manejo de diversas redes sociales (desde WhatsApp y Youtube hasta Twitter y Snapchat, pasando por Facebook e Instagram), la mayoría de las cuales –aunque en distinta proporción– fueron usadas durante el periodo de confinamiento y posterior distanciamiento social como herramienta de estudio y formación. Otras investigaciones (Fernández Martín, 2020) ponen igualmente de evidencia que el uso de las redes sociales puede favorecer y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario.

Partiendo de estas consideraciones, defendemos en nuestra propuesta la idoneidad de Twitter como herramienta educativa. Si bien es cierto que, para fines didácticos, Youtube y WhatsApp se perfilan como las redes más óptimas para la búsqueda e intercambio de contenidos, la versatilidad de Twitter también la convierte en recurso con un gran potencial en las aulas. La validez de esta red social se sustenta en cinco aspectos fundamentales:

1. su funcionamiento sencillo,
2. la limitación de caracteres en los tuits (que obliga a un ejercicio de concisión y síntesis de la información y, por tanto, de acotación del foco de interés –aspecto especialmente ventajoso para el trabajo con la ortografía–),
3. la posibilidad de incorporar enlaces y fotos (como método de compensación del aspecto anterior: susceptible ampliación de la información que quiere difundirse),
4. el etiquetado por #hashtags (favorecedor de la difusión comunitaria) y
5. el acoplamiento a los dispositivos móviles (que imprime inmediatez a la comunicación).

Otras ventajas del uso de Twitter como herramienta didáctica también han sido destacadas por Miragaya-Casillas, Aguayo Estremera y Ruiz-Villaverde en el marco de la VI Edición del Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Estos autores subrayan que la plataforma actúa como "microblogging" facilitador de debates y como "depósito de materiales" (que, a diferencia de las aulas virtuales al uso, permite la interacción con personas ajenas a la asignatura); la no necesidad de espacio físico y la rápida retroalimentación serían dos de las características ventajosas de esta red, que, además, facilita a los alumnos la comprensión del *big data*. Precisamente, el manejo de información ajena a los focos de interés de la asignatura puede ser uno de los principales inconvenientes que tanto alumnos como profesores deben aprender a manejar.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas hemos pretendido mostrar la importancia de la adquisición de la competencia ortográfica y cómo las TIC y las redes sociales pueden convertirse en una valiosa y novedosa, además de atractiva, herramienta para su enseñanza-aprendizaje entre estudiantes de distintos niveles educativos.

Consideramos que la actividad propuesta, consistente en la creación y viralización a través de Twitter de un blog ortográfico, resulta muy adecuada para trabajar la adquisición de la competencia comunicativa y la digital en los futuros maestros de Educación Primaria. Como ya hemos mencionado, se fomenta el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo y colaborativo. Asimismo, los estudiantes obtienen una nueva aproximación al uso de las redes sociales en la era digital desde una perspectiva más responsable y vinculada con la docencia

7. AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a Kenya Castaño García, Fernando Molina Ruiz y Amanda Rodríguez González su amabilidad al cedernos las imágenes de su trabajo para poder incluirlas en este capítulo.

8. REFERENCIAS

Abuín Vences, N. (2009). Las redes sociales como herramienta educativa en el ámbito universitario. Relada. Revista Electrónica de ADA, 3, 199-205

Aijón, M. et al. (2010). Yo eso no lo digo. Actividades y reflexiones sobre el español correcto. Editorial Club Universitario

Ávila, R. (1992). Ortografía española: estratificación social y alternativas. Nueva Revista de Filología Hispánica, XL, 2, 649-672

Barberá, V., Collado, J.C, Morató, J., Pellicer, C. y Rizo, M. (2001). Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica. Ceac

Calzadilla Pérez, O. (2012). La enseñanza de la ortografía en la Escuela Primaria. Editorial Académica Española

Cassany, D. (1999). Escribir para leer y viceversa. En Animar a escribir para animar a leer. Fundación Germán Sánchez Ruiperez, 25-36.

Chawinga, W.D. (2017). Taking social media to a university classroom: teaching and learning using Twitter and blogs. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14 (1), 3-9. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0041-6

Cortés Ríos, J.F. (2018). Tres herramientas y tres estrategias para incrementar el aprendizaje colaborativo. Universidad Internacional de La Rioja. https://reunir.unir.net/handle/123456789/7268

Echauri, J. M. (2000). ¿Reformar la ortografía o reformar la enseñanza de la ortografía? Cuadernos de Cervantes, 6 (30), 22-27.

Fernández Martín, E. (2020). Estudio de las percepciones del alumnado universitario sobre el uso de redes sociales como herramienta didáctica en la formación inicial. En Pérez Fuentes, M.C et al. (coord..). Innovación docente e investigación en Educación: avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dykinson, 65-74

Fernández-Rufete Navarro, A. (2015). Enseñanza de la ortografia, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. Investigaciones sobre lectura, 4, 7-24

Gallardo-López, J.A. y López-Noguero, F. (2020). Twitter como recurso pedagógico en educación superior: una experiencia educativa con estudiantes de trabajo social. Alteridad: Revista de Educación, 15 (2), 174-189. https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.03

Gabarró, D. y Puigarnau, C. (2010). Buena Ortografía sin esfuerzo con PNL. Propuesta metodológica para docentes. Boira

Gentry, J. R. (1984). Aspectos de desarrollo del aprendizaje de la ortografía. Terapia académica, vol. 20, núm. 1, 11-19. https://doi.org/10.1177%2F105345128402000102

González Hernando et al. (2020). Estudiantes universitarios descubren redes sociales y edublog como medio de aprendizaje. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23 (1), 223-239. http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24213

Haro, J.J. de (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. Didáctica, Innovación y Multimedia, 13. Recuperado de https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/138928 [última consulta: 28-05-2021]

López Zapico, M.A y Tascón Fernández, J. (2013). El uso de Twitter como herramienta en el ámbito de las ciencias sociales. Un estudio desde la historia de la economía. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 14 (2), 316-345

Martín Vegas, R. A. (2009). Manual de didáctica de la lengua y la literatura. Síntesis.

Martínez Marín, J. (1992a). La ortografía española: perspectiva historiográfica. Cauce 14-15, 125-134

Martínez Marín, J. (1992b). La evolución de la ortografía española: de la ortografía "de las letras" a la ortografía "de los signos de la escritura". Actas del II Congreso Internacional de Historia de la lengua española, Tomo II, 753-761

Mendoza Fillola, A. (coord..) (2003). Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria. Pearson

Mesanza, J. (1991). Didáctica actualizada de la ortografía. Santillana

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 1 de marzo de 2014, 19349-19420

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la

profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, 53747-53750

Miragaya-Casillas, C. Aguayo Estremera R, y Ruiz-Villaverde, A. (2021). El uso de Twitter como herramienta docente [comunicación, 28-30 de abril de 2021]. https://youtu.be/_ufpW8RDMeo

Ortiz Canseco, M. (2015). La enseñanza de la ortografía. En Martínez Carro, E. et al. Didáctica de la lengua española en Educación Primaria. Universidad Internacional de La Rioja.

Prada Núñez et al. (2020). Diagnóstico del potencial de las redes sociales como recurso didáctico en el proceso de enseñanza en época de aislamiento social. Revista Espacios, 41 (42), art. 22, 260-268. DOI: 10.48082/espacios-a20v41n42p22

Pérez Barrera, M., García Escobio, M. e Iglesias Hernández, T. (2009). Algunas consideraciones teóricas acerca de la importancia de la enseñanza de la ortografía. Mendive, 7, 2

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2012). Ortografía básica de la lengua española. Espasa

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2013). Ortografía escolar de la lengua española. Espasa

Rodríguez Muñoz, F.J. y Sánchez Fernández, J. (2018). El desarrollo de la competencia ortográfica en estudiantes de educación secundaria. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 31, 153-171

Roig-Vila, R. (ed.) (2020). La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas. Octaedro

Romaine, S. (1996 [1994]). El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística. Ariel

Romeu Fernández, J. (1017). Ortografía para todos. J de J Editores

Sisto et al. (2020). Recursos tecnológicos y digitales en educación superior. En Pérez Fuentes, M.C et al. (coord..). Innovación docente e investigación en Educación: avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dykinson, 245-258.

Suárez Ramírez, S. et al. (2019). La ortografía en el ámbito universitario: una realidad que exige la reflexión del alumnado y la implicación del profesorado. Didáctica, 31, 135-145. https://doi.org/10.5209/dida.65945

DIDÁCTICA DE LENGUA Y LITERATURA A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES: TIKTOK EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

MANCHADO-NIETO, CRISTINA
Universidad de Extremadura

GIL-RIVERO, CRISTINA
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

Los meses de confinamiento dieron una nueva muestra de la importancia que tienen las TIC para la educación. Sin ellas, no habrían sido posibles las clases *online*, ni el envío y entrega de tareas, ni la adquisición y evaluación de aprendizajes. Desde el año 2020 ha aumentado su uso y ya no parece haber marcha atrás.

> El desarrollo y la rápida evolución de las TIC en las últimas décadas, ha propiciado profundos cambios en nuestra sociedad, lo que ha incidido, en la educación y en la formación en todos los niveles educativos. Todo ello con el propósito de formar a los futuros ciudadanos para esta nueva sociedad del conocimiento (Perlado y Trujillo, 2020, p. 230).

Las TIC permiten también innovar en las aulas y llevar a cabo diferentes metodologías activas que ponen el foco en el estudiante, pero además son uno de los elementos que más utiliza el alumnado en la actualidad. El aumento de su uso, y en concreto el de los dispositivos móviles, ha propagado el uso de las redes sociales y, por eso, hoy en día, resulta poco habitual hablar de las nuevas tecnologías sin hacer referencia a las redes sociales, lo cual nos lleva a buscar formas de aplicar las redes sociales al ámbito educativo si queremos dar respuesta a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI.

1.1. Evolución de la didáctica de la lengua y la literatura

El término didáctica de las lenguas comienza a utilizarse en los años 50 y su éxito y rápida difusión se debieron a la aparición de nuevas metodologías, inspiradas en la psicología del aprendizaje de Skinner y en la lingüística (estructuralismo, funcionalismo, pragmática…). No obstante, estas metodologías fueron criticadas y abandonadas para dar paso al constructivismo piagetiano y al interaccionismo social de Vygotsky, y es a partir de ese momento cuando la didáctica de la lenguas plantea las interacciones verbales como principal instrumento de los aprendizajes, además de como objeto de estudio (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009). Sin embargo, no fue hasta la década de los 80 cuando la Didáctica de la Lengua y la Literatura se separó de la Lingüística Aplicada para ser considerada una disciplina independiente (Martínez, 2020).

Como señala Martínez (2020), no existe una única orientación didáctica, ya que esta va evolucionando al enfrentarse a los retos que plantean las circunstancias histórico-sociales. Así, la evolución social y tecnológica provoca que se aborden nuevos caminos en el ámbito educativo, y en concreto en aspectos como la lengua oral en las aulas, la transformación del concepto de alfabetización, los videojuegos, las redes sociales, etc.

Martínez (2020) también indica que:

> Las prácticas emergentes en lectura y escritura van unidas a las TIC, los entornos virtuales y las redes sociales. Son medios que propician el trabajo colaborativo, la formación de comunidades de aprendizaje, las estrategias de creación colectiva o el intercambio directo de experiencias, entre otras actividades, y permiten desarrollar acciones comunes en un entorno concreto, compartido y con planes lecto-literarios conjuntos (p. 241-242).

1.2. Redes sociales en didáctica de lengua y literatura

Ligado al aumento del uso de las TIC, ha crecido también el uso de las redes sociales. Según los últimos datos del INE de noviembre de 2020, en sus Encuestas sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares, el 64,7% de la pobla-

ción entre 16 y 74 años había utilizado durante los tres últimos meses las redes sociales. Además, indica que los más participativos son los estudiantes (93,8%) y los jóvenes de 16 a 24 años (93%).

Según Gómez y Redondo (2011), se entiende por red social a un grupo de personas que comparten algún tipo de interés común y que se comunican de manera online. La red social ofrece la posibilidad de compartir conocimientos y experiencias mediante el uso de aplicaciones basadas en Internet. Dada la importancia que han cobrado las redes sociales en la actualidad, no podemos luchar en contra de las mismas, sino que debemos trabajar con ellas y usarlas para motivar al alumnado en el proceso de aprendizaje.

De los datos anteriores y del concepto de red social se deriva que en la actualidad los docentes busquen cada vez más formas de emplear las redes sociales en el ámbito educativo, ya que, como indican Muñoz et al. (2013), las redes sociales han favorecido el trabajo en grupo y la colaboración, y permiten compartir conocimientos que resultan atractivos y motivadores para el alumnado. Y no solo permiten transmitir conocimientos, sino que también fomentan y desarrollan competencias tecnológicas, claves a raíz de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Como señalan Muñoz et al. (2013): "Estas nuevas formas de aprendizaje permiten que los alumnos aprendan haciendo cosas" (p. 99).

Las redes sociales pueden ser una herramienta de aprendizaje ya que nos permiten compartir documentos, enlaces, videos… y comunicarnos de forma rápida, eficaz y simultánea, de manera que podemos facilitar el aprendizaje de las asignaturas ofreciendo la posibilidad de trabajar a través de proyectos, por ejemplo, que parten de los intereses de los alumnos (Gómez y Redondo, 2011).

La educación está tratando de acercar la calle al aula a través de canales como TikTok, Twitter, Instagram, Facebook o Twitch (La Vanguardia, 2021).

1.2.1. La red social TikTok

Según el portal Statista (2021), en abril de 2020, el 45% de los usuarios de TikTok tenían edades comprendidas entre 16 y 24 años. Datos como estos la sitúan entre las redes sociales más utilizadas por los jóvenes en edad universitaria y pre-universitaria.

Por otro lado, también es la más utilizada entre los menores de 16 años según datos del portal Qustodio (2021). En su informe anual sobre los hábitos digitales de los niños, ha analizado el uso de las redes sociales mediante encuestas a 100.000 familias con niños de entre 4 y 15 años, de Estados Unidos, Reino Unido y España, comparando los datos del 2019 (desde el 1 de febrero al 31 de diciembre) con los datos recogidos en 2020 (del 1 de enero al 31 de diciembre). Así, en España, el porcentaje del tiempo que los niños emplearon en la red social TikTok en 2020 fue del 55% del total que dedicaban a redes sociales.

La aplicación TikTok fue lanzada en 2016 en China bajo el nombre Douyin, que significa "sacudir la música", por la empresa Bytedance, cambiando su nombre al de TikTok para extenderse a los países occidentales. La empresa compró la aplicación Musical.ly en 2017 y, tras mantenerlas separadas durante unos meses, acabó fusionando ambas, eliminando Musical.ly y transfiriendo sus usuarios a TikTok (Xataca, 2021).

TikTok permite crear, editar, publicar y/o guardar vídeos de hasta un minuto de duración, que van desde vídeos inéditos y creativos, a *playbakcs* sincronizando los labios con canciones o con el audio subido previamente por otros usuarios, duetos y desafíos o *challenges* (Digital Trends, 2020; Argintzona, 2020, citados en Herencia, 2020). Al editar los vídeos se pueden añadir efectos, filtros, música y texto. Además, al igual que otras redes sociales, permite el envío de mensajes directos, seguir a otros usuarios y crear listas de amigos, aunque no permite compartir el contenido creado por otros, sino que debe crearlo uno mismo (Digital Trends, 2020, citado en Herencia, 2020).

La aplicación es gratuita y está disponible en las plataformas iOS y Android, todas las cuentas son públicas y no es necesario estar registrado para ver el contenido de otros usuarios.

Aunque la edad recomendada por la aplicación es de 13 años (14 en España), es sencillo variar la edad para saltar ese filtro a la hora de crear una cuenta, por ello, como indican en el portal Internet Segura For Kids (s.f.), esta aplicación conlleva determinados riesgos:

- Pérdida de la privacidad: los menores pueden compartir, de forma a veces inconsciente, más información de la que quisieran en sus videos, y estos pueden ser descargados y difundidos por otros en otras redes sociales.

- Contacto con desconocidos: aplicaciones como esta permiten la comunicación mediante comentarios o mensajes directos con cualquier desconocido, que puede haber creado un perfil falso.

- Contenido inapropiado: en algunos videos es posible ver comportamientos o lenguaje inadecuados para menores.

- Uso excesivo: la aplicación muestra un video tras otro de manera ilimitada lo que provoca un “enganche” a la aplicación, además la creación de contenidos requiere tiempo para grabar y editar la publicación.

- Ciberacoso: en TikTok los usuarios pueden recibir comentarios tanto públicos como privados, que en ocasiones pueden ser crueles y resultar perjudiciales para su autoestima y su desarrollo emocional.

Sin embargo, como indican también en el mismo portal, TikTok también cuenta con puntos fuertes como el fomento de la creatividad, las habilidades artísticas, y hábitos de vida saludables. Asimismo, permite conocer personas con las que compartir intereses y aficiones.

Frente a los posibles riesgos que tiene el uso de la aplicación en menores de edad, TikTok lanzó a principios de 2021 nuevas medidas para proteger cuentas de adolescentes, tanto de los nuevos usuarios

como de los ya existentes. En Digitaltrends informan sobre estas medidas:

– Solo los seguidores aprobados podrán comentar los videos de usuarios de 16 y 17 años.

– Las cuentas de usuarios de 16 y 17 años no permitirán que otros descarguen sus contenidos, aunque estos usuarios pueden desactivar esta opción. En ningún caso se podrán descargar videos creados por usuarios menores de 16 años.

– Solo los amigos elegidos por los usuarios podrán hacer duetos con ellos/as si tienen más de 16 años. Si son menores de 16, los usuarios no podrán utilizar sus videos para hacer duetos.

– Las cuentas de usuarios de 13 y 15 años no serán sugeridas a otros usuarios.

– Podrán aprobar los comentarios de su lista de amigos y elegir si quieren hacer públicos sus videos o no.

Aparte de estas nuevas medidas, TikTok ya contaba con otras para proteger la privacidad y ejercer un mayor control sobre la cuenta.

Además, TikTok también ofrece unos ajustes a los que llama desintoxicación digital, que permiten restringir contenidos inapropiados y limitar el tiempo de uso de la aplicación.

Como indica Lindade (2020), "*TikTok has the potential to keep the students engaged. Apart from learning English, Research in this field has pointed out that TikTok has actively assisted students in becoming innovative and creative at the same time*" (p. 7). En el mismo artículo, sugiere ideas para aplicar TikTok en las clases de inglés:

Ask students to:

- Share their pet, favourite toy or possession with the class.
- Practice wh- question words by interviewing a TikTok user, a friend…
- Complete a role-play from the course book through TikTok.
- Present a short tutorial or a DIY.
- Share a summary of the lexis and/or grammar studied throughout the unit.
- Highlight the dangers of mobile addiction.
- Create an environmentally friendly message.
- Share what they are grateful for (or scared of).
- Present what one should not do in public (in a canteen, in a restaurant, in a bus…).
- Recap what they did last Summer or what they will do next Summer.

(Lindade, 2020, p. 7).

Dada la importancia de esta red social y de sus numerosas ventajas y que, como dicen Gómez y Redondo (2011), no podemos luchar contra las redes sociales, "sino que tenemos que trabajar con ellas y usarlas para motivar al alumnado en el proceso de aprendizaje" (p. 1), ha sido esta red social la empleada como recurso TIC en la intervención didáctica que hemos llevado a cabo.2. Objetivos

2. OBJETIVOS

Este trabajo está inspirado en las nuevas corrientes de recursos que nacen para la vida social, pero se pueden adaptar en cierta medida al ámbito educativo. Al tratarse de una actividad innovadora en el contexto en que se basa esta propuesta, nos hemos planteado abordar la didáctica de lenguas y literaturas desde una perspectiva social actual sin dejar de lado el contenido teórico, la creatividad y siendo conscientes de que era una propuesta innovadora susceptible a inconformidades y cambios en su planteamiento.

2.1. Objetivo general

El objetivo general que perseguimos con esta propuesta es trabajar contenido educativo de lengua y literatura en dos modalidades: por una parte, para los alumnos del Máster de Formación del Profesorado para Educación Secundaria de la Universidad de Extremadura de la especialidad de Lengua y Literatura española, y, por otra parte, para la elaboración de una propuesta didáctica innovadora en enseñanza de inglés como primera lengua extranjera en el período de prácticas del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

2.2. Objetivos específicos

Partiendo de nuestro objetivo general, desgranamos a continuación nuestros objetivos específicos:

- Objetivo específico 1: Explorar las inquietudes didácticas entre el alumnado de formación del profesorado del Grado de Educación Primaria y el Máster de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura en el curso 2020-2021.
- Objetivo específico 2: Elaborar y desarrollar una intervención didáctica con TikTok para el alumnado del Máster de Formación del Profesorado para Educación Secundaria de la universidad de Extremadura de la especialidad de Lengua y Literatura española.
- Objetivo específico 3: Sentar las bases para la elaboración de una propuesta de intervención didáctica con TikTok como futura línea de actuación para alumnos de Educación Primaria de un centro educativo de Cáceres a partir de la experiencia de prácticas de una alumna del Grado de Educación Primaria, mención lengua extranjera: inglés.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se ha desarrollado en el segundo cuatrimestre del curso 2020-2021 en las facultades cacereñas de Formación del Profesorado y de Filosofía y Letras de la Universidad de Extremadura. El eje principal de este estudio se centra en la asignatura de Innovación docente e investigación para la especialidad de Lengua y Literatura española del Máster Universitario de Formación del Profesorado para Educación Secundaria (a partir de ahora MUFPES) que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Extremadura, en el Campus Universitario de la ciudad de Cáceres. El desarrollo de este estudio se ha basado en tres fases: una fase preliminar de sondeo a los estudiantes del MUFPES, el desarrollo de la actividad y finalmente una fase final por la que obtuvimos un *feedback* del alumnado sobre la puesta en práctica.

Este diseño didáctico está justificado por diversos motivos. En primer lugar, consideramos que la educación actual debe buscar los elementos más cercanos a nuestro alumnado objetivo y, en este sentido, las redes sociales forman parte de la vida diaria de las nuevas generaciones. Y es que TikTok, tal como hemos mencionado previamente, es una de las aplicaciones más utilizadas hoy en día por la población juvenil. En segundo lugar, la aplicación TikTok ofrece múltiples ventajas que pueden enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos de diferentes edades. Una de estas ventajas es, sin duda, la versatilidad de esta herramienta, ya que, aunque en sus inicios se utilizara exclusivamente para contenido musical, expandió sus horizontes y su público, abordando ahora infinidad de temáticas, con usuarios de todas las edades y dando la opción de crear contenido de índole musical, teórica, práctica, crítica, motriz, conceptual, social, etc. En tercer y último lugar, justificamos el uso de TikTok como herramienta de innovación docente por su carácter creativo, crítico e inspirador, sin olvidar la fundamental tarea de difusión que TikTok entraña.

A comienzos de la asignatura de Innovación docente e investigación del MUFPES del alumnado de Lengua y Literatura española, se realizó un sondeo sencillo con la herramienta Mentimeter.com, a través de

la cual se realizaron 3 preguntas de diferente índole: una pregunta abierta con la que se formaba una nube de palabras, donde los alumnos pueden aportar las palabras o ideas cortas que consideren apropiadas y, a medida que van escribiendo, se va proyectando una nube de palabras y las palabras más repetidas adquieren un tamaño más grande, "¿Qué tiene que ser la docencia para que sea innovadora?"; una pregunta cerrada "¿Utilizarías las redes sociales como elemento innovador?"; y una tercera pregunta abierta "En caso de que tuvieras o quisieras utilizar las redes sociales, ¿cuál preferirías?". Con estas preguntas, abordamos el primer objetivo específico para explorar las inquietudes didácticas del alumnado acerca de la temática en cuestión.

Las preguntas de esta primera fase, previa a la intervención didáctica, fueron realizadas en la primera sesión del correspondiente bloque temático de la asignatura. Para ello, todos contaban con dispositivos móviles para responder en línea durante el desarrollo de la sesión. Estas respuestas se realizaron para tener una panorámica de las inquietudes del alumnado de máster en relación a la innovación en las aulas a través de las redes sociales. Esta visión resultaba de especial interés para poder realizar la intervención didáctica con TikTok, ya que ese sondeo junto con un pequeño debate *a posteriori* en clase ofrece una imagen general y específica de las opiniones del alumnado.

Tras el primer sondeo realizado, con las tres preguntas seguidas de un pequeño debate, es suficiente para conocer la opinión de los alumnos y para tener una idea del nivel de motivación que tiene la clase en general. Así, una vez realizada esa fase, la intención es seguir dando inicio a la intervención didáctica. Para ello, en primer lugar, se procedió a dar una explicación sobre la organización de la actividad, así como de los tiempos establecidos para ello.

La actividad para realizar con TikTok se programó como parte del trabajo autónomo del alumnado, es decir, de las horas de trabajo no realizadas en clase, y se trata de realizar un vídeo de TikTok que incluya elementos de su especialidad contemplados en el contenido de algún curso que formara parte de su formación como profesorado. El curso al que vaya dirigido el contenido es de libre elección, pero su contexto, objetivos, temporalización y demás detalles debían estar

debidamente explicados y justificados para mostrar su adecuación al curso según el currículum. La temporalización disponible para la realización de esa tarea fue de tres semanas naturales y esto vino determinado por varias razones: la cronología de la asignatura, el tiempo dedicado a la unidad didáctica de recursos TIC para innovación docente y que la extensión fuera lo suficientemente amplia para realizar todo el desarrollo de la tarea, pero también lo suficientemente acotada como para que no cayera en el olvido.

Dadas las características de la creación de contenido en TikTok, los vídeos debían durar entre 15 y 60 segundos, por lo que el alumnado estaba obligado a sintetizar cualquier contenido que hubiera elegido a ese tiempo.

Para velar por la privacidad del alumnado, la profesora creó una cuenta de TikTok con un usuario y una contraseña que serían comunes a todos los miembros de la clase. Ese fue un paso crucial para el buen funcionamiento de la actividad a lo largo de esas semanas con los 32 miembros que conforman el grupo, ya que evitó malos usos de la herramienta y mantuvo el orden y el compromiso de todos los participantes en todo momento. Esta privacidad no solo se basó en el uso de una cuenta común, sino también en la confidencialidad del contenido que se publica en esta cuenta. De este modo, el alumnado podía crear su contenido y subirlo a la aplicación y en el trascurso de la asignatura ningún vídeo sería publicado en la red social. Al finalizar la intervención didáctica, realizamos un breve coloquio informal sobre las experiencias utilizando TikTok y también les preguntamos a los alumnos si estaban de acuerdo o no en compartir su material públicamente.

Con el desarrollo de la actividad abordamos nuestro segundo objetivo específico: elaborar y desarrollar una intervención didáctica con el alumnado del MUFPES de la especialidad de Lengua y Literatura española.

Por último, para abordar nuestro último objetivo, revisamos nuestra experiencia con el alumnado del máster desde una perspectiva didáctica para orientar este tipo de actividad al alumnado de Educación Primaria que tengan como lengua extranjera inglés. Este contexto se jus-

tifica porque la realización de las prácticas externas en centros educativos extremeños se lleva a cabo también durante el segundo cuatrimestre y consideramos interesante plantear una propuesta para lenguas extranjeras, puesto que TikTok puede no solo motivar y dar pie a la creatividad del alumnado de Educación Primaria, sino también fomentar el uso de la lengua inglesa, mejorar la pronunciación y dinamizar las tareas gracias al uso del baile y de la música. Además, hacemos de nuevo hincapié en la versatilidad que TikTok ofrece y en la variedad de temáticas que se pueden abordar a través de los vídeos que se crean.

4. RESULTADOS

Para el desarrollo de la intervención didáctica con el alumnado del MUFPES, obtuvimos resultados interesantes y muy satisfactorios bajo un punto de vista didáctico. Ante las tres primeras preguntas realizadas en la fase previa, en el transcurso de la primera sesión de clase, obtuvimos los siguientes resultados:

FIGURA 1. *Pregunta 1 (nube de palabras): ¿Qué tiene que tener la docencia para que sea innovadora?*

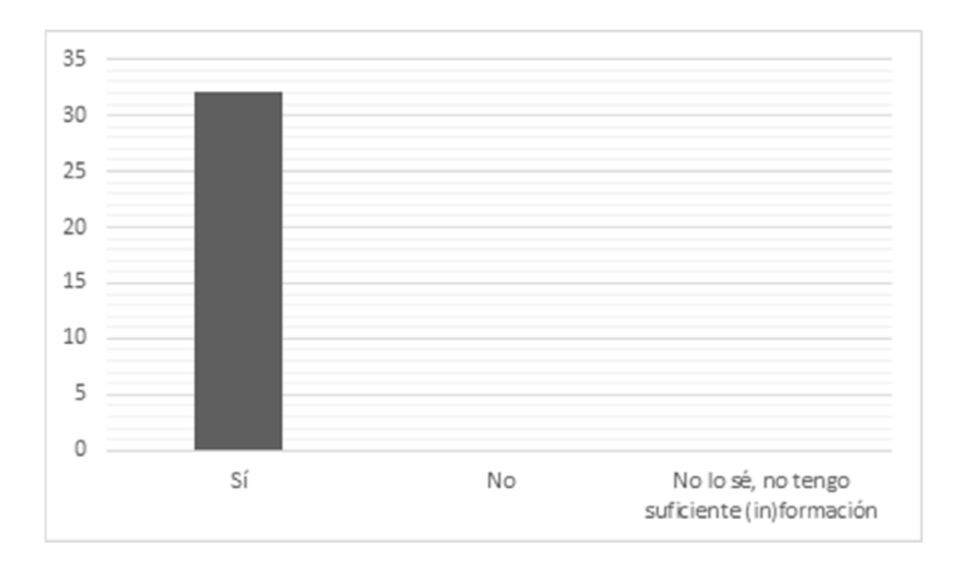


Fuente: Elaboración propia (mentimeter.com).

En la primera pregunta abierta, el alumnado podía describir con adjetivos o ideas cortas el significado de innovación docente. Tal como se observa en la Figura 1, los alumnos del MUFPES consideran que la innovación docente debe ser sobre todo motivadora, inclusiva, creativa y flexible. Entre otros adjetivos menos frecuentes encontramos que también debe ser ambiciosa, dinámica, comunicativa, original, crítica, realista o divertida, entre otras cosas.

La segunda pregunta, "¿Utilizarías las redes sociales como elemento docente innovador?" era cerrada a tres respuestas: "Sí", "No" o "No lo sé, no tengo suficiente (in)formación". Los resultados recogieron un aplastante "Sí" unánime por parte de todo el alumnado de la clase, contando con el total de la población, 32 alumnos.

GRÁFICO 1. *Pregunta 2: ¿Utilizarías las redes sociales como elemento docente innovador?*



Fuente: Elaboración propia.

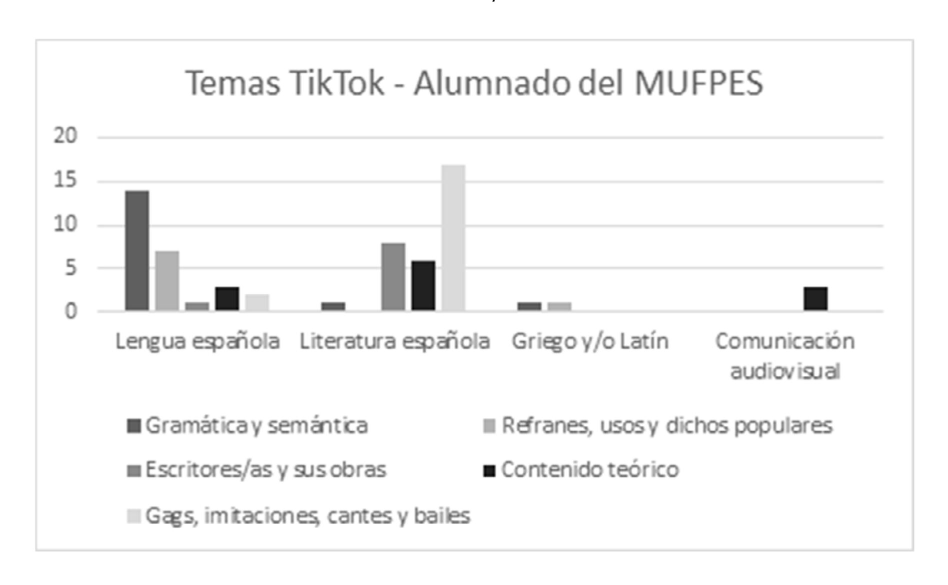
La tercera pregunta era otra pregunta abierta: "En caso de que tuvieras o quisieras utilizar las redes sociales, ¿cuál preferirías?". En esta ocasión, hubo un 78% de la participación (25 alumnos de 32), donde la gran mayoría abogaba por Instagram y tan solo algunos por Twitter; el

resto no supo qué contestar. No obstante, el hecho de que tuvieran preferencias de redes sociales para implementar en el aula ya indica que el alumnado ha visto o considera que sí es factible usar las redes sociales en ámbitos educativos no universitarios y que, además, le gustaría o no le importaría utilizarlas como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje de su disciplina académica. Con este primer sondeo, los estudiantes del MUFPES imaginaban recibir información teórica acerca de las redes sociales para impartirlo en Educación Secundaria, principalmente, pero no esperaban que lo llevarían a cabo ellos mismos. Para su sorpresa, estos estudiantes, efectivamente, prepararon su propio contenido digital para trabajarlo a través de la herramienta TikTok.

A lo largo del periodo de tiempo que tuvieron para subir vídeos a la aplicación de TikTok, 3 semanas, los estudiantes eligieron diversas temáticas de contenidos relacionados con sus especialidades, que abarcan la lengua y la literatura españolas, tal como indica el nombre de su especialidad, y también otras especialidades de menor ratio, pero también presentes en el aula, como son Cultura Clásica, Griego y Latín, Periodismo y Comunicación Audiovisual. Se permitió que los alumnos utilizaran contenido de todas estas materias porque, aparte de que se sentían más cómodos con este material, son contenidos que también se contemplan e imparten en otros niveles educativos, como en ciclos formativos o formación profesional.

La primera semana solamente se subieron dos vídeos pero, a medida que entramos en la segunda semana, el número de vídeos iba aumentando considerablemente. A lo largo de la última semana los alumnos se sentían con la suficiente confianza para subir vídeos adicionales de forma voluntaria que enriquecieron la actividad y favorecieron el buen clima de las clases presenciales. Al finalizar la fecha límite de entrega de la tarea, el total de los elementos subidos a TikTok fueron 65 vídeos, los cuales se distribuyen en las siguientes temáticas:

GRÁFICO 2. *Temáticas abordadas en TikTok por el alumnado del MUFPES.*



Fuente: Elaboración propia.

Tal como se puede apreciar en el Gráfico 2, el alumnado ha preferido realizar gags, imitaciones, bailar e incluso cantar para dar a conocer el contenido de sus materias. Sin duda, este tipo de contenidos chistosos resultan muy amenos y acercan al aprendiz al contenido que se trata en los vídeos, a la par que el docente disfruta con su elaboración. La próxima cifra más elevada corresponde al número de vídeos que tratan sobre la gramática y la semántica de la lengua española, seguida de otros dos ítems cuyos valores se plasman de manera muy igualada: el contenido destinado a los refranes y dichos populares y el referente a los autores y autoras de la literatura española. También han resultado muy populares los vídeos que hablan sobre el contenido teórico de la literatura española. El resto de las temáticas se han acometido de manera menos frecuente, aunque hay que destacar que solo había un alumno de estudios grecolatinos y dos alumnos de estudios de comunicación audiovisual; por lo que estos tres alumnos hacen destacar excepcionalmente el contenido de sus materias en proporción al resto de la clase.

En lo referente al manejo de la aplicación, merece especial mención que el alumnado no solo ha sabido manejar las diferentes opciones de

TikTok, sino que han superado con creces lo requerido para la realización de esta tarea. En general, el funcionamiento de la aplicación no fue necesario enseñarlo en clase, puesto que los alumnos han mostrado tener capacidad y autonomía suficientes como para averiguar cómo se utiliza TikTok; no obstante, se había previsto una explicación general sobre el uso de la aplicación.

Por último, se improvisó un escueto sondeo en la última sesión de la asignatura para que los alumnos autorizaran o desautorizaran la publicación en abierto del contenido subido a TikTok y para que valoraran el material de sus compañeros. En este caso, los resultados arrojan que un 92% están de acuerdo a hacer públicos sus vídeos de TikTok frente a un 8% del alumnado que prefiere eliminar los vídeos de la aplicación antes de publicar su contenido y todas las valoraciones de los vídeos de los compañeros se encuentran entre 8 y 10 (sobre 10), por lo que, una vez más, de forma unánime, los compañeros valoran positivamente los vídeos de TikTok publicados por sus iguales y consideran haber aprendido con ellos.

5. DISCUSIÓN

Algunos estudios indican que incluso durante los meses de confinamiento de 2020 no se contemplaban demasiado las redes sociales para la didáctica de lengua y literatura (Manchado, 2020). Por ejemplo, en los Gráficos 1 y 2 de Manchado (2020, n.d.) se recogen los recursos TIC utilizados durante el confinamiento de 2020, pero no se menciona en ningún momento nada relativo a las redes sociales, cuando habría sido una época propicia para utilizarlas en clave educativa. Sin embargo, el uso de determinadas aplicaciones y redes sociales a lo largo del confinamiento sí desató un uso acrecentado y más específico de todas estas herramientas a partir de esa etapa, siendo TikTok una de las más exitosas, tal como hemos corroborado a lo largo de este estudio. En el año 2021 han empezado a emerger este tipo de prácticas docentes y puede abrir un campo muy interesante en la didáctica, en este caso, de lenguas y literaturas.

El hecho de utilizar una herramienta tan popular y actual entre la población juvenil hace que el punto de partida sea mucho más motivacional. Es decir, TikTok forma parte del día a día del alumnado y cuenta a priori con su beneplácito y predisposición para el aprendizaje de una materia y todo esto da lugar a obtener unos resultados óptimos, difíciles de alcanzar con otras propuestas convencionales (Lázaro, 2020).

En esta experiencia, los docentes en formación han revisado contenido teórico de sus respectivas especialidades utilizando TikTok como medio de enseñanza y eso les ha servido no solo para plantear una intervención didáctica, sino también a llevarla a cabo y a disfrutar en el proceso de ejecutarla.

6. CONCLUSIONES

Como toda propuesta innovadora, la introducción de nuevos elementos en el aula puede entrañar cierto riesgo y desconocimiento, tanto por parte del alumnado como del profesorado. No obstante, estos riesgos son los que ponen a prueba la práctica docente y los que nos hacen avanzar o cambiar de métodos o, al menos, probar elementos diferentes en nuestras aulas. En este caso, TikTok ha probado ser una práctica de éxito tanto en la implicación y motivación del alumnado como en el aprendizaje del contenido tratado. Consideramos que obtener resultados célebres en esos aspectos de la educación constituye ya un gran avance para la docencia, en este caso, de lenguas y literaturas.

En cuanto a la parte más personal, destacamos que tuvo influencias positivas sobre la parte más académica, ya que la creación de una cuenta común para todos los miembros de la clase, no solo contribuyó de manera exitosa a mantener el compromiso y la privacidad y por evitar malos usos de la aplicación, sino también porque todos los alumnos vieron el material que habían elaborado el resto de sus compañeros, cosa que no suele ocurrir a menudo, ya que el material elaborado muchas veces no se comparte y suele quedar entre el alumnado que entrega la tarea y el profesorado que la recibe. Este hecho es muy

reseñable y fue uno de los acontecimientos más destacados durante el coloquio en clase posterior a la realización de la actividad.

Como futura línea de actuación nos planteamos aplicar este tipo de actividades a la didáctica de otros niveles educativos. Tras la realización de esta primera puesta en práctica de la aplicación TikTok, sentimos la curiosidad de implementar este tipo de dinámicas con los alumnos de Educación Primaria en el periodo de prácticas en centros educativos extremeños que tienen lugar durante la asignatura del Practicum II que corresponde al 4º curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura. En este caso, nos centraremos en realizar una propuesta de intervención didáctica innovadora en la asignatura de inglés como primera lengua extranjera para el alumnado del 6º curso de Educación Primaria con el fin de abordar nuestro tercer objetivo, cuyos resultados aún no están disponibles.

La propuesta de intervención didáctica, aún por implementar, constará de realizar diferentes retos o *challenges* mediante los cuales se realizarán las siguientes dinámicas: un trabalenguas en lengua inglesa, un dueto o vídeo compartido respondiendo en inglés a unas preguntas efectuadas por la maestra y pronunciación por imitación de los tiempos en pasado simple de los verbos irregulares, incidiendo especialmente en aquellos sonidos que incluyan fonemas /d/ y /t/, *short vowels* y *long vowels*.

8. REFERENCIAS

Amat, A. (2021). *Divulgar en redes sociales. Hacer fácil lo difícil, la gran tarea de los "edtubers"*. La Vanguardia. https://www.lavanguardia.com/vida/formacion/20210302/6262343/canales-divulgacion-redes-sociales-youtube-ciencia.html

Ballesteros, C. A. (2020). La propagación digital del coronavirus: Midiendo el engagement del entretenimiento en la red social emergente TikTok. *Revista española de comunicación en salud*, 171-185. https://doi.org/10.20318/recs.2020.5459

Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica, Lengua y Literatura*. Vol. 21, 117-141.

Fernández, R. (26 de abril de 2021). *Porcentaje de niños usuarios de redes sociales en España en 2020*. Statista. https://es.statista.com/estadisticas/1127004/poblacion-infantil-porcentaje-de-usuarios-en-redes-sociales-en-espana/

Fernandez, Y. (7 de abril de 2021). *Qué es TikTok, de dónde viene y qué ofrece la red social de vídeos*. Xataca. https://www.xataka.com/basics/que-tiktok-donde-viene-que-ofrece-red-social-videos

Gómez, J. A. y Redondo, C. (2011). *Las Redes Sociales como Fuente de Conocimiento en la Enseñanza Primaria*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona.

Internet Segura For Kids (29 de julio de 2019). ¿Qué es TikTok y por qué triunfa entre los menores? [Entrada de blog] https://www.is4k.es/blog/que-es-tiktok-y-por-que-triunfa-entre-los-menores

Lázaro, R. (2020). *La red social TikTok y su integración en el aula de literatura: propuestas didácticas*. En Cobos-Sanchiz, D., López-Meneses, E., Molina-García, L., Jaén-Martínez, A. y Martín-Padilla, A. H. (2020), Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa, capítulo 430 (3587-3597). Octaedro.

Lindade, C. (2020). Using TikTok to engage speaking skills. *The appi e-journal*. 18. https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Lindade/publication/348447003_Using_TikTok_to_promote_speaking_skills/links/60000033a6fdccdcb8517f22/Using-TikTok-to-promote-speaking-skills.pdf

Manchado, C. (2021). *Recursos TIC utilizados durante el confinamiento de 2020 para la enseñanza de lenguas extranjeras*. En (n.d.) Ecosistema de una pandemia Covid 19, la transformación mundial. ISBN 978-84-1377-328-5. Dykinson, S.L.

Martínez, A. (2020). Innovación en E/A de la Lengua y la Literatura: conceptos y análisis desde perspectiva diacrónica. *RESED*. 8, 235-249. DOI: http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.17

Muñoz, M. M., Fragueiro, M. S. y Ayuso, M. J. (2013). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. *Escuela Abierta*. 16, 91-104.

Orellana, R. (13 de enero de 2021). *Los 8 cambios de TikTok para proteger cuentas adolescentes*. Digital Trends Español. https://es.digitaltrends.com/sociales/tiktok-cambios-cuentas-menores/

Perlado-Lamo, I. y Trujillo, J. J. (2020). *El uso de las TIC por parte del profesorado en los diferentes niveles. Una revisión bibliográfica sobre estudios actuales*. En Trujillo, J. M., Alonso, S., Campos, M. N. y Sola, J. M. (230-239). Análisis sobre metodologías activas y TIC para la enseñanza y el aprendizaje (230-239). Dykinson, S.L.

Qustodio (2021). *Más conectados que nunca. Familias en cuarentena: un año atrapados detrás de la pantalla*. https://qweb.cdn.prismic.io/qweb/ef9507d0-e1e6-4538-ba9d-66a786b94911_ES_Kids+and+Apps+annual+report_20210408.pdf

EL IMPACTO DE LA PUBLICIDAD EN LA VALORACIÓN DE LA VARIEDAD LINGÜÍSTICA ANDALUZA: EL CASO DE CRUZCAMPO

MARTA LEÓN-CASTRO GÓMEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos abordar un contenido específico de la asignatura troncal "Lengua Española: Saber Idiomático y Competencias Comunicativas" (impartida en el segundo curso del grado de Comunicación Audiovisual) a partir de la reflexión de una serie de materiales tomados de la publicidad y las redes sociales. En concreto, nos hemos centrado en el estudio de la modalidad lingüística andaluza para ahondar en su concepción y valoración habitual, a menudo basadas en estereotipos y falsas creencias que se encuentran sumamente extendidas.

Los estereotipos surgen de la confluencia de diversos factores tales como la experiencia, la tradición, el folklore e incluso "la comodidad de la gente que los crea o la que los reproduce" (González, 1999: 102). En relación con los que se asocian al andaluz, es fundamental poner el foco en los medios de comunicación para comprenderlos y desterrarlos (González, 1999: 104), ya que en la actualidad sigue imperando el modelo lingüístico norteño para la lengua culta de presentadores de informativos, tertulianos o reporteros y, en cambio, se reserva el andaluz para los espacios de entretenimiento y humor.

Como ya apuntamos en León-Castro (2016), muchos hablantes cultos andaluces, entre los que destaca un gran número de profesionales de la comunicación, entienden que sus particularidades lingüísticas, en concreto las fonéticas, no resultan aceptables en situaciones de distancia comunicativa, por lo que renuncian a ellas para adoptar el estandari-

zado septentrional, el cual consideran ideal del español peninsular (Villena, 2001; Carbonero, 2007).

Asimismo, los programas de televisión, los *reality shows*, el cine o las series de ficción proyectan a menudo una misma imagen desvirtuada de la identidad cultural y lingüística andaluza, por lo que nos planteamos inevitablemente qué implicaciones tiene en la construcción social y simbólica del andaluz en el imaginario colectivo (Teruel y Fernández, 2005).

1.1. Valoración de la modalidad lingüística andaluza a lo largo de su historia

La consideración del andaluz, a menudo desprestigiada, aunque fluctuante en cualquier caso, solo puede entenderse cuando se tiene en cuenta que la valoración que recibe una variedad lingüística se vincula "con el grado de prestigio histórico, económico, social y cultural de que gocen sus hablantes" (Carbonero, 2003: 129).

Las vicisitudes históricas asociadas al andaluz propiciaron que desde su origen se percibiera como un desvío del modelo cortesano, patrón de prestigio y de ejemplaridad social. Posteriormente, la creación de la Academia Española en 1713 reforzó el centralismo lingüístico, así como la difusión, a través de la enseñanza, de una única forma de hablar castellano, basada en el modelo geográfico de Castilla la Vieja (Méndez, 1999: 123).

Asimismo, la dependencia económica y cultural de Andalucía a otras regiones en diversos momentos de su historia también explica cierta infravaloración del andaluz. Mientras que en los siglos XVI y XVII tenía una fuerza considerable por su relación con América[98], en el XIX entra en decadencia económica y queda asociada a caciques y latifundistas.

Es entonces cuando los viejos tópicos sobre lo andaluz se consolidan como estereotipos. La valentía se convierte en matonismo, la hipérbo-

---

[98] El prestigio económico, social y cultural del antiguo reino de Sevilla pudo provocar una conciencia lingüística andaluza consolidada y resistente a la normalización cortesana (Lamíquiz y Carbonero, 1987), aunque el origen de esta conciencia, difícil de establecer, sea probablemente bastante anterior.

le en exageración falseadora y se va afianzando la imagen del andaluz como un tipo popular "en el que convergen todos los males de la Patria" (Cano, 2009: 124).

Los viajeros europeos decimonónicos, fascinados por el paisaje y el patrimonio cultural andaluz, reflejan en sus obras una Andalucía atrasada de la que se destaca su carácter exótico, oriental e incluso salvaje (Fernández Navarro, 2009).

Más recientemente, el alto índice de analfabetismo de la comunidad autónoma hasta los años 70 del siglo XX, junto a las actuales tasas de abandono escolar temprano y alumnos repetidores, todavía por encima de la media nacional según el último informe sobre el estado del sistema educativo (2020), contribuyen a la visión persistente y generalizada del hablante andaluz como poco instruido y vulgar, anulándose así toda perspectiva de estratificación social de esta región en relación con el nivel educativo.

1.2. Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios hacia la variedad normativa andaluza

El carácter monocéntrico de la norma idiomática ha ido variando hasta dar paso a la actual visión pluricéntrica (RAE y ASALE, 2011: 5), sin embargo, una gran parte de los hispanohablantes europeos sigue manteniendo la percepción tradicional de la variedad castellana como el modelo de ejemplaridad, al menos para la norma del español peninsular (Yraola, 2014: 584-585; Hernández y Samper, 2018: 186; Cestero y Paredes, 2018: 55; Manjón-Cabeza, 2018: 152; Méndez Guerrero, 2018: 96; Santana, 2018a: 121).

En este sentido, los estudios sobre creencias y actitudes constituyen un ámbito de investigación consolidado dentro de la sociolingüística hispánica (López Morales, 1993; Moreno Fernández, 2005; García Marcos, 2015). En particular, para el estudio de la variedad andaluza, se han realizado interesantes propuestas sobre las creencias de entornos específicos como el educativo o el de los medios de comunicación. (Díaz Salgado, 2002; Fernández de Molina, 2020; Manjón Cabeza-Cruz 2018; Santana Marrero 2018a y 2018b).

En el ámbito educativo, destaca la investigación del *Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI* (PRECAVES XXI) sobre las creencias y actitudes de los jóvenes universitarios de nueve áreas diferentes de España e Hispanoamérica hacia las variedades cultas del español actual.

En la valoración directa media de las variedades cultas (excluida la propia) por parte de los jóvenes hispanohablantes, una de las que recibe una puntuación más baja es la andaluza, probablemente debido a que las variedades menos marcadas "se perciben como más neutras y, precisamente por ello, reciben una alta calificación" (Cestero y Paredes, 2018: 38).

En relación con la consideración de la propia variedad como modelo idiomático, prácticamente todos los encuestados del centro-norte de España anotan la variedad castellana como la mejor del español, en tanto que los andaluces (en concreto, sevillanos y granadinos como representantes de Andalucía occidental y oriental respectivamente) son quienes manifiestan una menor consideración de la variedad propia, conscientes de que esta ha carecido históricamente "de reconocimiento y prestigio abierto" (Cestero y Paredes, 2018:35)[99].

Asimismo, el 46% de los jóvenes universitarios sevillanos asociaron el patrón de prestigio lingüístico con la variedad castellana (Santana, 2018a:121), así como el 39,33% de los granadinos encuestados (Manjón-Cabeza, 2018: 152).

En particular, la respuesta más abundante que dieron los sevillanos para situar la variedad centro-norteña fue *Madrid*, ya que, por un lado, "es el centro neurálgico de la nación" y, por otro, su presencia constante en los medios de comunicación también alimenta esta percepción (Santana 2018a:122).

[99] La consecuencia, según Ropero y Pérez (1998:19), de una valoración negativa hacia el propio acento es que suele generarse una actitud de vergüenza por la propia forma de hablar, lo que conduce al abandono de los propios usos lingüísticos para emplear los de otras normas consideradas más prestigiosas.

2. OBJETIVOS

En este trabajo nuestro primer objetivo es (1) analizar determinadas campañas de la marca de cervezas Cruzcampo desde una perspectiva sociolingüística, atendiendo no solo al propio discurso, sino también a la variedad de español seleccionada.

Además, (2) nos proponemos analizar cómo perciben los espectadores estos anuncios y qué valoraciones manifiestan a través de las redes sociales a fin de reflexionar sobre el posible impacto que la publicidad ejerce sobre la conciencia colectiva.

Por último, (3) queremos comprobar cómo perciben los propios alumnos la presencia del andaluz en los medios de comunicación, qué conclusiones extraen a partir de sus indagaciones y análisis sobre el habla de un personaje público andaluz.

Si bien otros trabajos anteriores (León-Castro, 2019 y 2021) han podido resultar de interés para la investigación variacionista, así como para la Sociolingüística y la Dialectología social, en esta ocasión ponemos el foco en la propia enseñanza de la Lengua, ya que consideramos que es nuestra tarea como docentes aportar a los alumnos una visión actual de cómo se proyecta y se percibe esta variedad lingüística en los medios de comunicación y en la sociedad en general, así como tratar de conducirlos hacia una concepción y valoración más certera, despojada de estereotipos y tópicos.

3. METODOLOGÍA

Siguiendo los objetivos establecidos anteriormente, proponemos en este trabajo una metodología distribuida en tres fases: en la primera de ellas realizaremos un análisis sociolingüístico de tres anuncios de la marca Cruzcampo; en la segunda analizaremos un corpus de dos redes sociales con el que comprobaremos cuál es la perspectiva de los telespectadores a partir de sus comentarios; y, finalmente, en la tercera fase revisaremos las principales ideas expuestas en los trabajos que los alumnos realizaron para el estudio de este contenido lingüístico.

3.1. Selección de los anuncios

A lo largo de los años las campañas de la marca sevillana de cervezas Cruzcampo[100] se han propuesto diversos fines, como brindar su apoyo a la Selección Española en los mundiales de fútbol o, recientemente, a los bares tras su cierre temporal como medida contra la propagación de la COVID-19. Por ello, hemos seleccionado las siguientes, que guardan relación con el objetivo que nos ocupa:

- *Hecha de Andalucía*: fue estrenado en el año 2009 como homenaje a la propia región andaluza y a dos artistas de reconocido prestigio: el pintor malagueño Pablo Picasso y el cantaor de flamenco Camarón de la Isla. Además, participaron los bailaores gaditanos Sara Baras y Antonio El Pipa, así como un centenar de andaluces anónimos.
- *Somos sur*: se estrenó *online* a finales de 2011, antes de que se difundiera en televisión. Fue protagonizado por 87 hablantes de diferentes edades, estratos socioculturales y residentes en diversos puntos de la geografía andaluza que fueron seleccionados por su respuesta sobre qué era para ellos el sur. Asimismo, participaron en la campaña Eva González (modelo y presentadora sevillana), Pablo Alborán (cantante malagueño) y Carlos Herrera (periodista almeriense).
- *Con mucho acento*: es el último anuncio que ha lanzado la marca (2021), protagonizado por Lola Flores, cuya imagen ha podido recuperarse a través de una innovadora técnica de inteligencia artificial. Además, cuenta con la participación de la joven artista María José Llergo, el grupo de música Califato 3/4 y el proyecto Habla tu andaluz, que nació en la Escuela de Arte de Sevilla. Todos ellos son andaluces y representan las nuevas generaciones, a las que se dirige el mensaje de este anuncio.

[100] Nació en 1904 y debe su nombre al Templete de la Cruz del Campo, situada justo al lado de la fábrica. En 1995 se creó la Fundación Cruzcampo con el fin de fomentar el talento, la cultura y la hostelería de Andalucía.

3.2. Elaboración y análisis del corpus de comentarios

De acuerdo con Blas Arroyo (2019), el empleo de nuevos corpus, como los que ofrecen las redes sociales, puede ampliar enormemente las posibilidades para el estudio sociolingüístico.

El que hemos confeccionado a partir de las valoraciones de los espectadores sobre estos anuncios está compuesto por 644 comentarios[101] publicados en las redes sociales *Youtube* y *Twitter* y distribuidos de la siguiente manera:

- En relación con el primer anuncio se han tomado como muestra 373 comentarios de *Youtube* desde la publicación del vídeo hace 11 años hasta la actualidad.
- Para el segundo anuncio, se han analizado, por un lado, 38 comentarios registrados en *Youtube* en respuesta a la publicación del vídeo en el canal cruzcampoTV y, por otro, los 53 tuits con la etiqueta "#somossur cruzcampo".
- Finalmente, en relación con el tercero, *Con mucho acento*, se han analizados 181 tuits en respuesta al propio anuncio que la marca subió el 21 de enero de 2021.

Una vez recabados los datos, los hemos clasificado según las dos líneas temáticas principales que abarcan las opiniones generales de los usuarios de ambas redes sociales: a) actitudes y expresiones positivas; b) actitudes y expresiones negativas. Asimismo, hemos identificado los 6 subtemas en los que se centran:

- Juicios positivos: a) "Orgullo de ser andaluz"; b) Defensa del modelo fonético empleado; c) Felicitaciones al anuncio.
- Juicios negativos: d) Representación de estereotipos; e) Críticas al modelo fonético; f) Rechazo al anuncio.

[101] Se descartaron todos aquellos emitidos por el *comunity manager* de la propia marca o de otras, aquellos que solo expresan descalificaciones hacia otros usuarios o bien que forman parte de polémicas sobre política, economía, etc., que, en definitiva, no guardan relación con el objeto de estudio.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis sociolingüístico de las campañas de Cruzcampo

Hemos dividido el análisis sociolingüístico de los anuncios seleccionados en dos aspectos fundamentales: contenido y variedad lingüística empleada.

4.1.1. Análisis del contenido de los anuncios en relación con la variedad andaluza

Tanto en el discurso como en la imagen del anuncio *Hecha de Andalucía* aparecen diversos tópicos lingüísticos. Interesa destacar la propia descripción que se ofrece de la variedad andaluza: "*El andaluz no es un acento, es un castellano entre amigos*". De esta manera, se etiqueta de coloquial, informal, y conecta con la creencia habitual de que esta modalidad es apta para la inmediatez comunicativa, pero no para las situaciones de distancia.

Recuerda, asimismo, al mito de la vulgaridad, que parte de la "consideración popular de que el andaluz es un castellano mal hablado o una forma incorrecta de hablar español" (Carbonero 2003: 127). Pero no hay variedades lingüísticas mejores y peores; en todas ellas hay hablantes que cometen vulgarismos y otros que, por el contrario, muestran un gran dominio de la lengua culta, aun con sus rasgos lingüísticos propios.

La imagen que acompaña a este fragmento del discurso es la que aparece en la Figura 1, donde se muestra una mano tapando la letra *d* en el término *colorado*.

FIGURA 1. *Secuencia del anuncio "Cruzcampo hecha de Andalucía"*



Fuente: youtube.com

Por un lado, con este gesto quiere representarse un rasgo de pronunciación que es considerado en el anuncio como característico de esta variedad lingüística: la caída de la */-d-/* intervocálica.

Sin embargo, se trata de un fenómeno de variación muy complejo en todo el español europeo, en el que tiene una gran importancia la frecuencia léxica (RAE y ASALE, 2011: 146). En Andalucía, esta síncopa se produce en una gran variedad de contextos y en todos ellos logra "una gran altura social, al menos en el habla familiar y distendida de casi todas las clases sociales" (Narbona, 2003: 213)[102].

Por otro lado, se vincula a un segundo mito frecuente, el de la ortografía, que se basa en la creencia de que "los andaluces al hablar se comen algunas letras o partes de palabras" (Carbonero, 2003:124). A este respecto, ha de señalarse que no existe una correspondencia plena

[102] Si bien en los participios terminados en *–ado* está generalmente extendido en todo el mundo hispánico y, en consecuencia, goza de una valoración positiva, en el caso de los que terminan en *–ido*, su extensión disminuye, así como su aceptación social en los ámbitos cultos. (Bravo y Ropero, 2002: 189). Con adjetivos, sustantivos y otros elementos gramaticales (como el ejemplo de la Figura 1) también tiene escasa aceptación.

entre el plano oral y escrito de la lengua y, debido al proceso de evolución fonética, este distanciamiento con respecto a la ortografía estándar del español se hace más evidente en el caso de la pronunciación andaluza. Sin embargo, no debe interpretarse como un desvío, sino como una característica natural de las lenguas.

Otra idea interesante se expresa casi al final del anuncio: "*En Andalucía no exageramos, son los demás los que se quedan cortos*". En la imagen aparecen tres amigos: uno de ellos representa con las manos gran tamaño y esto produce las carcajadas de los otros dos. Implícitamente se reconoce el mito de la gracia andaluza. Muchos andaluces muestran en su forma de hablar una coloquialidad cargada de ironía, imágenes expresivas y sentido del humor, pero no puede desprenderse de ello que todos los andaluces son graciosos por naturaleza (Carbonero 2003: 126).

Este mito es un símbolo que los medios de comunicación contribuyen a acrecentar, ya que en el cine y en las series de televisión españolas es habitual la presencia de personajes andaluces "que se expresan en un andaluz populachero, chocante y barriobajero, estableciéndose con ello una equiparación entre hablar andaluz, ser un gracioso y un cateto ignorante" (Méndez 2009: 260)[103].

La gracia tan solo representa "el aspecto externo del perfil psicológico-lingüístico del hablante andaluz" (Heras, 2002:213), pero no constituye su identidad lingüística, ni mucho menos su identidad cultural.

En definitiva, se pone de manifiesto en este anuncio que, pese al deseo de homenajear a la región andaluza, se proyecta una imagen a la que ya estamos acostumbrados en televisión, cargada de falsos tópicos históricamente infundados.

En cuanto a las otras dos piezas publicitarias, no encontramos alusiones a la propia modalidad lingüística. El de *Somos Sur* se centra en mostrar que "*el sur no es un lugar, es algo que se lleva dentro*". Se describe como una actitud positiva, una forma particular de entender

[103] Se trata de un tópico literario con una larga tradición, pues este perfil de personaje andaluz era frecuente en el teatro del Siglo de Oro (Ureña, 2014).

la vida y se insiste en que "*uno no es del sur porque lo ponga en el DNI. Lo es porque lo siente. Porque nos corre por las venas*".

Por último, en el anuncio *Con mucho acento* no se pone el foco en la perspectiva lingüística cuando se aborda la cuestión del acento, sino que se describe también como una actitud: "*Me refiero a ese pellizco, a esa forma con la que te llenas el pecho de alegría. Con la que rebañas un huevo frito, con la que te pintas el rabillo del ojo*".

No obstante, puede entenderse que el binomio pregunta-respuesta con que comienza, "*¿Tú sabes por qué a mí se me entendió en todo el mundo? Por el acento*", rompe con el tan manido mito de la ininteligibilidad, que surge de la idea de que hablar andaluz afecta a la claridad comunicativa y, en consecuencia, a la comprensión del mensaje, lo que ha llevado a muchos profesionales andaluces de la comunicación a abandonar sus rasgos de pronunciación para adoptar los del modelo norteño. Sin embargo, el problema de la inteligibilidad no debe asociarse a la pertenencia a un área geográfica determinada, sino a la capacidad de cada hablante para comunicarse y hacerse entender (Carbonero, 2003: 124).

Se percibe, por tanto, cierta evolución en el discurso de la marca Cruzcampo, que ha pasado de ser un vehículo de tópicos lingüísticos a tratar de romperlos, aunque sea implícitamente.

4.1.2. Análisis de la variedad lingüística empleada

En relación con la variedad lingüística que se utiliza en cada uno de los anuncios, también encontramos diferencias. En el de *Hecha de Andalucía* la voz en *off* propende a una pronunciación castellana norteña. No se percibe ningún rasgo meridional, pese a que se identifica como andaluza, lo que se pone de relieve con el empleo de la primera persona del plural: "*Los andaluces amamos esta tierra y brindamos por ella con esta cerveza*".

También en la publicidad de la Junta de Andalucía la voz en *off* tiende a reflejar una pronunciación sin rasgos marcados, que trata de acercarse en lo posible a la lengua escrita (Esteba y Rubio, 2009:204)[104].
Se trata, como ya se ha dicho, de un comportamiento lingüístico habitual entre los locutores de los medios de comunicación del que deriva el sentimiento que vincula andaluz e incultura (Méndez, 2009: 232).

En la pieza de *Somos Sur*, sin embargo, no hay voz en *off* y en la de *Con mucho acento* tan solo se escucha en el eslogan como cierre del anuncio, donde no apreciamos ningún rasgo andaluz.

Cabe destacar en ambos casos la variedad lingüística que emplean los hablantes que aparecen. En el de *Somos Sur* hemos contado 40 participantes que intervienen oralmente[105], de los cuales, la mayoría hace uso de una pronunciación norteña, por lo que representarían el perfil de "estandarizado septentrional" (Carbonero, 2007)[106]. Solo se perciben claramente rasgos andaluces en 11 hablantes (27,5%) y los que más se repiten son la aspiración de la */-s/* implosiva y de la velar fricativa sorda */x/*[107].

- El sur se [konˈtahja][108]
- Al final te dan [lah tanˈtah]

Si bien la aspiración de */x/* es característica del andaluz occidental, la aspiración o pérdida de la */s/*, en palabras de Moya Corral (2018:60), es "el rasgo más general (aunque no exclusivo) del andaluz", pues

104 El último anuncio (2021), *Andaluces, de nuevo, levantaos*, ha resultado duramente criticado, precisamente por esta ausencia de variantes regionales.

105 Ninguno cobra demasiado protagonismo, pues tienen un discurso muy escueto de apenas 3 o 4 segundos cada uno.

106 Nos referimos al tipo de hablante que, aun siendo andaluz, mantiene rasgos propios del español norteño. Incluimos en este grupo a Eva González y Carlos Herrera, no así a Pablo Alborán, que utiliza variantes regionales.

107 Estas mismas particularidades fonéticas, junto a la pérdida de la vibrante en posición implosiva (especialmente en los infinitivos) y la pérdida de la -d- en posición intervocálica, son las que Esteba y Rubio (2009, 205) señalan como las más habituales en el habla de los actores de las campañas de la Junta de Andalucía entre los años 2005 y 2007.

108 Nótese que solo se ha transcrito la pronunciación del elemento objeto de análisis, el cual aparece entre corchetes.

goza de una gran extensión no solo en el español meridional, sino en el atlántico.

Estos hablantes representan el "estandarizado andaluz" (Carbonero, 2007), ya que emplean rasgos de valoración alta. Son, además, las mismas variantes regionales que se perciben en el discurso de Lola Flores y la joven María José Llergo en la campaña *Con mucho acento*. En la primera, además, observamos la pérdida de la */d/* intervocálica en la terminación *–ado* y la pronunciación velar *[gw]* del grupo *[bw]*[109].

– Da igual si eres de la Conchinchina o de la Línea de la Concepción. Cajera de [supermerˈkao], catedrática o ministra.

– Manosea tus raíces, que de ahí siempre salen cosas [ˈgwenah]

Ambos rasgos son más bien vulgarismos propios de las clases menos instruidas que sobrepasan los límites del español hablado en Andalucía, ya que pueden aparecer en otras muchas hablas hispánicas (Narbona 2003: 218).

En cuanto a Llergo, interesa destacar que acusa un rasgo poco extendido en Andalucía y, en general, en el resto del español peninsular. Se trata de la distinción de los sonidos que gráficamente se representan como *y* y *ll* frente al yeísmo, fenómeno generalizado en el mundo hispánico. Son las provincias más occidentales (Huelva, Sevilla, Cádiz y Málaga) las que mantienen esta tradición conservadora, pero también permanecen algunos restos mucho más esporádicos en Córdoba, en particular, en la cuenca del Guadiato y la meseta de los Pedroches (Narbona 2003: 182), donde se encuentra Pozoblanco, pueblo natal de la joven cantante.

– Sí, Lola, pero tú siempre lo [ʎaˈmahte] poderío

109 La voz de la artista, en realidad, pertenece a su hija Lolita, con la que guarda un gran parecido en el tono, pero con la que no comparte todos los rasgos fonéticos, ya que esta última emplea variantes más apegadas al español septentrional. Eso explicaría que no aparezcan rasgos habituales en el habla de Lola Flores como el seseo, la fricativización de la africada /tʃ/ > [ʃ] o la neutralización de */r/- /l/* preconsonántica a favor de */r/.*

La aparición de esta característica distinguidora, completamente ausente de los medios de comunicación, pone de relieve que la intervención de Llergo en el anuncio refleja un habla natural, sin pretensiones de impostar otros rasgos habitualmente considerados más prestigiosos y adecuados para televisión.

Por último, en esta pieza publicitaria también aparecen una serie de carteles con particularidades léxicas, como *bienmesabe* y *bulla*[110].

En definitiva, también atendiendo a la variedad lingüística seleccionada observamos cierta evolución en el tiempo, acorde al compromiso de la marca con la exaltación de la identidad cultural andaluza, de manera que la voz en *off* con una pronunciación norteña va cediendo el protagonismo a los propios andaluces, los cuales poco a poco van dando muestras de mayor seguridad en el empleo de sus propias variantes regionales.

4.2. ANÁLISIS DE SU IMPACTO EN LAS REDES SOCIALES

Para el análisis de los comentarios publicados en las redes sociales *Twitter* y *Youtube* en relación con los tres anuncios seleccionados, los hemos clasificado en dos grandes grupos, como puede verse en la Tabla 1.

TABLA 1. *Expresiones y actitudes de los telespectadores*

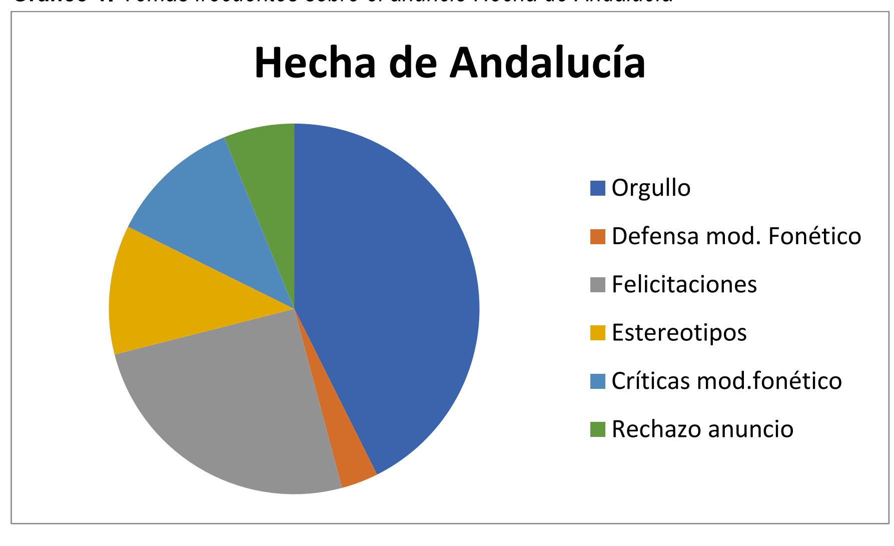
Anuncio	**Expresiones positivas**		**Expresiones negativas**	
	Nº	**%**	**Nº**	**%**
Hecha de Andalucía	265	71	108	29
Somos Sur	78	87	12	13
Con mucho acento	147	81	34	19
Total	**490**	**76**	**154**	**24**

Fuente: elaboración propia

[110] Ambas recogidas por el DLE (2014) como andalucismos. Del primero se dice: “dulce que se hace con yemas de huevo, almendra molida, azúcar, etc.”. Y del segundo: “prisa, apresuramiento”.

Las tres campañas gozan de una gran aceptación entre el público, que manifiesta mayoritariamente actitudes y expresiones positivas en los tres casos. Asimismo, hemos dividido los juicios positivos y negativos según el subtema en el que se centren, según pueden verse en los Gráficos 1, 2 y 3:

Gráfico 1. *Temas frecuentes sobre el anuncio Hecha de Andalucía*



Fuente: elaboración propia

En el Gráfico 1 observamos que "el orgullo de ser andaluz"[111] es el tema predominante. Son muchos los andaluces que, identificados con el mensaje, se muestran exultantes.

– este anuncio representa lo que somos. unas personas orgullosas de esta tierra porque no todos tienen la suerte de ser andaluz y quien lo sea sabe bien que es verdad. Porque somos andaluces y lo valemos... ¡¡¡¡¡¡¡¡¡VIVA ANDALUCIA!!!!!!! pd:camaron para siempre sera recordado, uno de los mas grandes que pueden existir

[111] Según Méndez (2009), durante la Transición política, una etapa en la que los políticos andaluces, respaldados por muchos periodistas, reivindicaban una posición relevante de Andalucía dentro de la llamada «España de las autonomías», surgieron en los discursos de promoción del habla andaluza diversos tópicos que aún perduran y que apuntan precisamente al «orgullo de ser andaluz».

Llama la atención que en muchas de esas manifestaciones positivas se exaltan tópicos sobre la identidad cultural y lingüística andaluza, lo que pone de relieve que están sumamente arraigados en la conciencia colectiva[112]:

- Impresionante, el momento de "son los demás los que se quedan cortos" es magnífico. El homenaje a los que se fueron y a los que se quedaron nos define, pueblo integrador y orgulloso de la mezcla. Ese blanco, ese verde,...SIN PALABRAS

- El andaluz no es un acento, es un castellano entre amigos... La mejor frase!!!
- Todavía no se enteran algunos que nuestro acento no es por ser cateto, inculto, analfabeto, borrachos, vagos gentuza y algunas cosas mas. nuestro ACENTO es nuestra seña de identidad, y sí, estamos orgullosos de ser catetos, pero ANDALUCES y hablamos bien cuando queremos, y mejor que muchos de los cultos que escriben tantas tonterías de ANDALUCIA, y sí, tenemos barrios malos, igual que todos ustedes pero tenemos buen humor y arte y somos alegres por naturaleza, aunque por dentro estemos sangrando de dolor y pena…

También cuando aparecen otros subtemas como la adecuación de los rasgos septentrionales empleados en la locución, se aprecian ciertas creencias habituales sobre el andaluz, como en los ejemplos 10 y 11, donde se vincula con los mitos de la ininteligibilidad y la vulgaridad.

- TODO incluso los reportajes de andalucia de canal sur estan en perfecto castellano razon: porque quiere demostrar que nosotros tambien podemos hablar bien, y porque e estos anuncios que van a toda España por ciertas "quejas" sobre

[112] En León-Castro (2021) también advertimos que incluso en los casos en que se quiere dignificar la variedad andaluza, a menudo se aducen argumentos en los que se percibe como una modalidad menos prestigiosa que las del área septentrional.

todo de catalanes no pueden hablar andaluz por falta de entendimiento

– Los andaluces tenemos un problema, no sabemos ni nos creemos lo que tenemos!! De vez en cuando nos viene muy bien que nos abran los ojos, por eso no me molesta la voz en Off q no tiene el acento, porque muchos andaluces se lo creen mejor cuando les viene en este acento.

Un tercio del gráfico es ocupado por juicios negativos, especialmente referidos al rechazo a la imagen estereotipada de lo andaluz y al modelo fonético empleado por la voz en *off*:

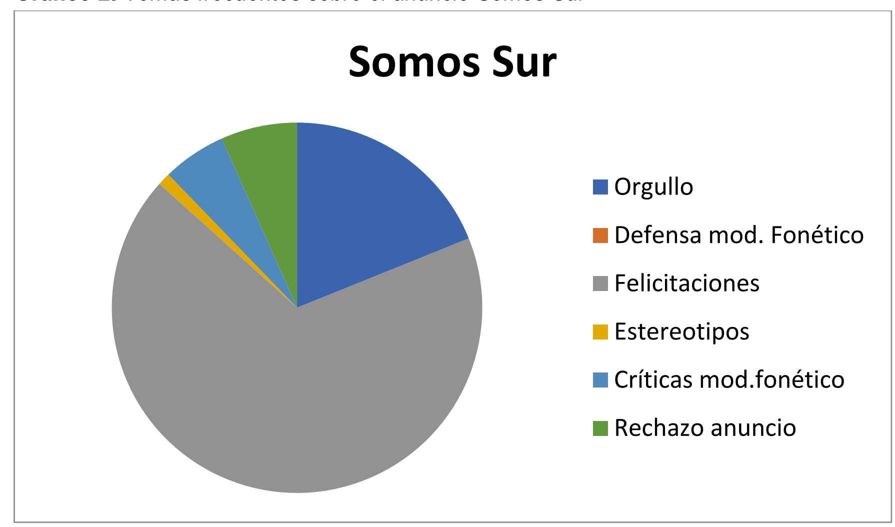
– No es un anuncio, es un homenaje a los tópicos sobre Andalucía. Esa no es mi tierra.

– Solo falta que el narrador también fuera andaluz. Que me intenten vender mi Andalucía hablando castellano, no me acaba de convencer.

– Vivan los tópicos: todos los andaluces somos pro-taurinos, flamencos y gitanos, somos unos fiesteros y unos jashondos, vamos los bufones de españa, y encima todo eso lo cuenta un narrador en primera persona en vallisoletano castizo. Lamentable...como lamentable es esa cerveza...en fin, una muestra más del centralismo sevillano que sufrimos el resto de andaluces, yo personalmente no me siento identificado con ese anuncio y soy tan andaluz como Camarón y los del Río.

En cuanto a los datos obtenidos para el anuncio *Somos Sur*, observamos en el Gráfico 2 una menor presencia de mensajes de orgullo y un predominio de felicitaciones por parte de telespectadores de procedencias diversas.

Gráfico 2. *Temas frecuentes sobre el anuncio Somos Sur*



Fuente: elaboración propia

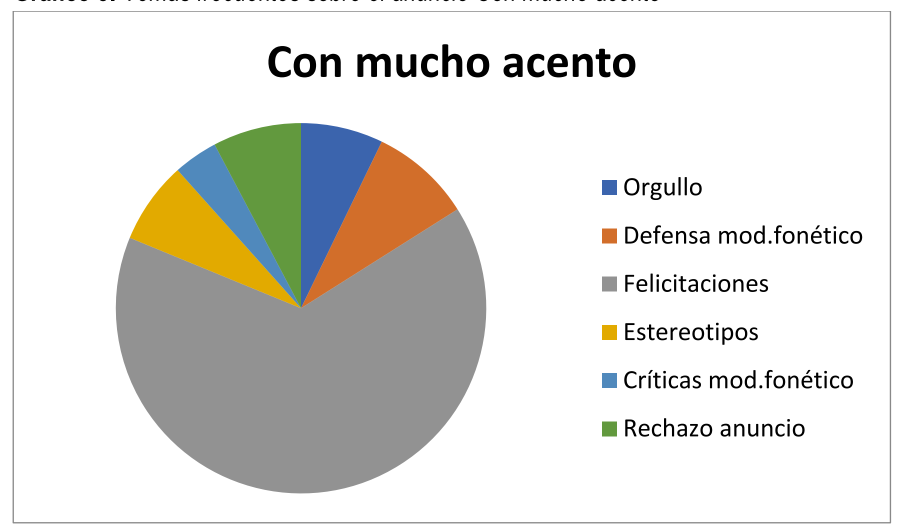
Son pocos los juicios negativos que se han registrado, pero en cualquier caso, se insiste en el subtema de las críticas al modelo fonético y reclaman la necesidad de que esté más presente la variedad andaluza:

- más acentos andaluces tendrían que haber salido, que hay muchas S ahí terminado palabras :P pero bueno por lo menos han salido...que en los últimos ni aparecía

- @cruzcampo debería de hacer anuncios con menos topicos y actores hablando andaluz de verdad! #cruzcampo #andaluciadeverdad #somossur

Finalmente, el Gráfico 3 representa los resultados de las actitudes y expresiones con respecto al anuncio *Con mucho acento*. Como puede verse, también en esta ocasión predominan las felicitaciones y disminuyen los juicios que, aunque positivos, manifiestan "el orgullo de ser andaluz".

Gráfico 3. *Temas frecuentes sobre el anuncio Con mucho acento*



Fuente: elaboración propia

Interesa destacar que el subtema de defensa del modelo fonético empleado (en esta ocasión más apegado a la variedad andaluza) es el segundo con mayor representación, a diferencia del Gráfico 1, donde apenas tiene, y el 2, en el que ni siquiera aparece.

- Brutal anuncio. Hablamos muchas variantes de una misma lengua, el español. No es ni mejor ni peor el que se habla en Jerez que el de Valladolid; el de Almería que el de Tarragona; el de Madrid que el de Sevilla... Sus variantes son diversidad y riqueza patrimonial.

- Gracias por reivindicar lo nuestro, sin complejos. Nuestra forma de hablar nos hace únicos y orgullosos de nuestra tierra, sobre todo cuando se burlan de nuestro acento en vez de tomarlo como una riqueza lingüística de nuestro idioma.

En contrapartida, disminuyen los comentarios que critican las variantes regionales que aparecen en el anuncio, lo que refuerza la idea de que se muestra una representación de la variedad andaluza generalmente aceptada por los telespectadores. Sin embargo, si bien el anuncio *Somos Sur,* anterior en el tiempo, provoca una escasa reacción en

relación con posibles estereotipos, con este de nuevo aumentan los juicios negativos que se centran en este subtema:

- Muchos andaluces estamos empachados de vanos clichés catetos, y típicos tópicos. El anuncio de @Cruzcampo resulta vulgar y desafortunado: espero que la cervecera tenga la amabilidad de retirarlo pronto.

- Queremos que se valore el acento, pero enseguida se une a imágenes de fiesta, chonis, plazoletas de barrio pobre, trabajadores de baja cualificación. No hay oficinas en Andalucia? No hay industrias? No hay ingenierías? Luego que sí Lorca y Aleixandre, pero vendemos esta imagen.

En resumen, la visión que estos anuncios ofrecen del ser y hablar andaluz ha determinado una percepción diferente de cada uno por parte de los espectadores.

4.3. Análisis de los trabajos realizados por los alumnos sobre la presencia del andaluz en los medios de comunicación

En este apartado se aborda muy brevemente los estudios de casos que llevaron a cabo los alumnos como actividad final tras la reflexión de estos contenidos lingüísticos en clase.

Se organizaron en cinco grupos y decidieron sobre qué personaje público centrarían su estudio. En concreto, analizaron la trayectoria profesional de Antonio Banderas, Belén Cuesta, Eva González, Paco León y Miguel Ángel Rodríguez “El Sevilla” desde el punto de vista lingüístico a fin de comprobar si modifican sus rasgos reforzando los estereotipos del andaluz, o bien si usan los mismos fenómenos independientemente de la situación comunicativa. Identificaron la influencia de factores como la evolución en el tiempo, el paso de una cadena de televisión regional a otra estatal o el tipo de contexto (formal o informal) para explicar cambios relevantes en su forma de hablar. Asimismo, analizaron la repercusión mediática que genera tanto en los medios de comunicación como en las redes sociales, y clasificaron las valoraciones sobre la forma de hablar de estos personajes según transmitieran una actitud negativa hacia la variedad andaluza, hacia la

modificación de sus rasgos lingüísticos o bien hacia los propios personajes. En general, obtuvieron muy buenos resultados y notamos una progresión en cuanto a su concepción inicial y a la valoración de la modalidad lingüística andaluza.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo basado en las campañas publicitarias de Cruzcampo y su repercusión en las redes sociales hemos tratado de abordar el estudio de la variedad andaluza no solo como un sistema particular de comunicación, sino también como objeto de valoraciones explícitas, es decir, como un hecho cultural que genera opiniones de todo tipo.

Pese a que la marca se propone reivindicar esta modalidad lingüística como seña de identidad cultural, en ocasiones el mensaje que se deriva de sus anuncios, así como el modelo fonético empleado no contribuyen a este propósito. En concreto, la información lingüística que se extrae de las tres piezas publicitarias analizadas es la siguiente:

1. La consideración de la variedad andaluza ha evolucionado desde la propagación de tópicos y estereotipos habituales como el de la gracia o la vulgaridad hacia una imagen menos desvirtuada, que va despojándose de algunas de esas falsas creencias.
2. También observamos un cambio en los perfiles lingüísticos que se muestran. Por un lado, la voz en *off* y la mayoría de participantes muestran rasgos más apegados al español septentrional y, por otro, se aprecia un incipiente modelo andaluz que va cobrando protagonismo de la mano de unos pocos personajes que seleccionan fundamentalmente variantes regionales de valoración alta (especialmente la aspiración de /s/ y de la velar /x/), por lo que representan al hablante "estandarizado andaluz" (Carbonero, 2007).

Se ha comprobado que entre las reacciones de los espectadores, predominan las expresiones positivas, en las que se aprecian aceptación o identificación con la imagen que se proyecta de la variedad andaluza. Con frecuencia se advierte en su argumentación la misma considera-

ción estereotipada que tiene la marca, lo que pone de manifiesto que estos tópicos, desafortunadamente, están muy asentados en la conciencia colectiva. Los espectadores también perciben muy positivamente la presencia de rasgos andaluces y, sin embargo, se muestran disconformes cuando no aparecen, lo que indica que no tienen actitudes negativas hacia el empleo de esta variedad en la publicidad, máxime cuando el contexto lo favorece.

Finalmente, consideramos que el estudio de casos resulta una metodología activa de suma eficacia para fomentar la reflexión crítica de nuestros estudiantes. En esta ocasión, hemos querido contribuir, por un lado, a modificar los falsos tópicos que a menudo se asocian a la variedad andaluza y, por otro, a que las futuras generaciones de comunicadores andaluces tomen conciencia de que existe un estándar andaluz que tiene prestigio (Carbonero, 2000; 2007) y que es completamente válido para emplearse en contextos formales, sea en los informativos de televisión, en las voces en *off* de la publicidad o bien entre los protagonistas de series y películas.

6. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo hace parte de las actividades realizadas por el grupo de investigación Sociolingüística Andaluza: Estudio Sociolingüístico del Habla de Sevilla (HUM-141) de la Universidad de Sevilla.

7. REFERENCIAS

Blas Arroyo, J. L. (2019). La Sociolingüística del español en España. En Ridruejo, E. (ed.): Manual de lingüística española. De Gruyter. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/333580127_20_La_sociolinguistica_del_espanol_en_Espana [Consulta: 4/3/2021]

Bravo García, E. M.ª y Ropero Núñez, M. (2002). El habla de Andalucía y el español de América. El español hablado en Cuba. En Navarro García, J. R. (coord.): Cuba y Andalucía entre las dos orillas, (pp. 183-213). Junta de Andalucía y Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Cano Aguilar, Rafael (2009). Lengua e identidad en Andalucía: visión desde la historia. En Narbona Jiménez, A. (coord.): La identidad lingüística de Andalucía, (pp. 67-131). Centro de Estudios Andaluces.

Carbonero Cano, P. (2000): "Norma culta y actitudes lingüísticas de los andaluces", Actas del I Congreso Internacional: El español Culto en el Mundo Hispánico, (pp. 25-32). Universidad Bolivariana.

—— (2003). Estudios de Sociolingüística Andaluza. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

—— (2007). Formas de pronunciación en Andalucía: modelos de referencia y evaluación sociolingüística. En Carbonero Cano, P. (dir.) y Santana Marrero, J. (ed.): Sociolingüística Andaluza, 15. Estudios Dedicados al Profesor Miguel Ropero, (pp. 121-132). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Cestero, A. M.ª y Paredes, F. 2018. "Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI", Boletín de Filología, LIII/2, 11-43. Universidad de Chile.

Consejo Escolar del Estado. (2020). Informe 2020 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2018-2019. Secretaría General Técnica. DOI: 10.4438/i20cee

Heras Borrero, J. (2002), El hecho diferencial lingüístico andaluz: aproximación a los modos y maneras de expresión del sur. En Heras Borrero, J. et al. (eds.): Modalidad lingüística andaluza. Medios de comunicación y aula (pp.209-217). J. Carrasco.

Díaz Salgado, L. C. (2002). Creencias y actitudes sobre usos fónicos «innovadores» del andaluz en los periodistas sevillanos de Canal Sur Televisión. Tonos Digital, 3. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Esteba Ramos, D. y Rubio Perea, E. (2009). En torno a la publicidad institucional de la Junta de Andalucía. Analecta Malacitana electrónica 27, 195-219. Universidad de Málaga.

Fernández de Molina, E. (2020). ¿Cómo hablan los presentadores andaluces en televisión? Percepción de los espectadores y análisis lingüístico de la posible variación (socio)estilística en los medios. Lingüística en la red, XVII, 1-29.

Fernández Navarro, A. (2009). Realidad y fabulación de Sevilla a través de los textos de viajeros franceses del siglo XIX: Laborde, Mérimée, Gautier y Davillier. Universidad de Sevilla (tesis doctoral). http://hdl.handle.net/11441/15106

García Marcos, F. (2015). Sociolingüística. Síntesis.

González Galiana, R. (1999). Tras las huellas de una auténtica Andalucía. La construcción de estereotipos andaluces por los medios. Comunicar, 12, 101-106.

Hernández, C. y Samper, M. (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios canarios hacia las variedades cultas del español. En Boletín de Filología LIII/2, 179-208. Universidad de Chile.

Lamíquiz, V. y Carbonero, P. (1987). Perfil sociolingüístico del sevillano culto. Instituto de Desarrollo Regional, Universidad de Sevilla.

León-Castro Gómez, M. (2016). La presencia del andaluz en los medios de comunicación. En Mancinas Chávez, R. (coord.): Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento, (pp. 1583-1600). Ediciones Egregius.

—— (2019). La modalidad lingüística andaluza en la serie de ficción La Peste y su repercusión. Pragmalingüística, 27, 90-111. Universidad de Cádiz.

—— (2021. En prensa). Análisis sociolingüístico de la serie de televisión Brigada Costa del Sol y percepción de los espectadores, Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 87. Universidad Complutense de Madrid.

López Morales, H. (1993). Sociolingüística. Gredos.

Manjón-Cabeza Cruz, A. (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios granadinos hacia las variedades cultas del español. Boletín de Filología, LIII/2, 145-177. Universidad de Chile.

Méndez, E. (1999). La norma idiomática del español: visión histórica. Philologia Hispalensis, 13, 109-132. Universidad de Sevilla.

—— (2009). La proyección social de la identidad lingüística de Andalucía. Medios de comunicación, enseñanza y política lingüística. En Narbona Jiménez, A. (coord.): La identidad lingüística de Andalucía, (pp. 213-319). Centro de Estudios Andaluces.

Méndez Guerrero, B. 2018. "Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios mallorquines hacia las variedades cultas del español", Boletín de Filología, LIII/2, 87-114. Universidad de Chile.

Moreno Fernández, F. (2005). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Ariel.

Moya Corral, J. A. (2018). Sobre el equilibrado reajuste de las hablas andaluzas, Itinerarios, 28, 35-66. Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos.

Narbona Jiménez, A. et al. (2003). El español hablado en Andalucía. Fundación José Manuel Lara.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE y ASALE). (2011). Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología. Espasa.

Ropero, M. y Pérez, F. J. (1998). Análisis estadístico-sociológico de los comportamientos lingüísticos en la ciudad de Sevilla. Sociolingüística Andaluza 11. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Santana Marrero, J. (2018a). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios sevillanos hacia las variedades cultas del español. Boletín de Filología, LIII/2, 115-144. Universidad de Chile.

—— (2018b). Creencias y actitudes de jóvenes universitarios sevillanos hacia las variedades normativas del español de España: andaluza, canaria y castellana. Pragmática sociocultural 6/1, 71-97. De Gruyter.

Teruel Rodríguez, L. y Fernández Cabello-Delgado, F. (2005). Andaluces en la telerrealidad: la audiencia a través del estereotipo del andaluz anónimo en televisión, Comunicar, 25/2, 1-12.

Ureña Rodríguez, L. (2014). España contra Andalucía, o la vigencia mediática de ciertos tópicos lingüísticos. En Carriscondo Esquivel, F. M. (ed. y coord.): La lengua en el candelero. Repercusión mediática de asuntos lingüísticos (pp. 171-204). Academia del Hispanismo.

Villena Ponsoda, J. A. (2001). La continuidad del cambio lingüístico. Tendencias conservadoras e innovadoras en la fonología del español a la luz de la investigación sociolingüística urbana. Universidad de Granada.

Yraola, A. (2014). Actitudes lingüísticas en España. En Chiquito, A. B. y Quesada M. Á. (eds.): Bergen Language and Linguistic Studies 5. Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes, (pp. 551-636). https://doi.org/10.15845/bells.v5i0.685

ARTE, LITERATURA Y YOUTUBE: UNA PROPUESTA MULTIMODAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR[113]

BLASINA CANTIZANO MÁRQUEZ
Universidad de Almería

Durante el presente siglo, la aparición y evolución de nuevas tecnologías de comunicación e información ha supuesto un cambio radical y significativo en la forma de relacionarse del ser humano. La irrupción de internet, junto con el diseño de dispositivos móviles (ordenadores portátiles, tablets, teléfonos móviles, etc.) desde los que conectarse a la red en cualquier momento y lugar, ha cambiado radicalmente nuestra forma de entretenimiento, comunicación y acceso a la información. Ante este panorama, se aprecia también cómo las relaciones humanas "se han estructurado alrededor de las redes sociales y las herramientas que ofrece la web 2.0. Es poder interactuar, comunicarse en tiempo real, acortar distancias, tener grupos afines a los intereses y participar de la red global de la información" (Grajales, 2019, p.5).

Acorde con esta transformación tan importante, los procesos de enseñanza-aprendizaje se ven involucrados en el avance de las TICS y el acceso, casi ilimitado, a cualquier tipo de información. Es por esto que la sociedad actual requiere de entornos de aprendizajes cada vez más dinámicos, heterogéneos y multimodales que den respuesta a las necesidades de un entorno cada vez más globalizado. En el caso concreto de la educación superior, "la formación debe ser flexible, abierta, adaptada a las posibilidades de espacios y de tiempos de los usuarios, progresiva en los contenidos, actualizada en los medios y didácticamente respetuosa con las características y condiciones del aprendizaje

[113] Este trabajo se incluye dentro del proyecto CEI-Patrimonio, en el que participa el Grupo de Investigación Lindisfarne (HUM-807) de la Universidad de Almería.

de los adultos" (Castaño, 2003, p. 54). Las instituciones y el profesorado universitario deben ser conscientes de la importancia de "aprovechar el momento actual, así como los espacios y plataformas a nuestro alcance para reflexionar y actuar de manera individual y conjunta para diseñar una educación no solamente actualizada, sino que sea capaz de responder a los cambios de mañana" (Cobo y Moravec, 2011, p. 22).

La enseñanza tradicional, presencial y basada en la clase magistral, ha quedado obsoleta ante los cambios y nuevos retos de una sociedad cada vez más dinámica y cambiante. El acceso a internet, el uso de las redes sociales y la existencia de plataformas de gran componente audiovisual convierte a los estudiantes del siglo XXI en nativos digitales que requieren planteamientos didácticos acorde con sus necesidades y que sepan aprovechar los recursos tecnológicos disponibles. Encontramos ahora "modelos de instrucción dinámicos, no estáticos, y están evolucionando bruscamente en múltiples sentidos con el desarrollo de innovaciones en las aulas, avaladas por los avances de la tecnología" (Bartolomé, 2018).

En el caso de la enseñanza de la literatura, tradicionalmente, se ha ejercitado un estudio de autores y obras en base a ciertas cuestiones teóricas y la puesta en práctica de un análisis textual. Hasta hace bien poco, este tipo de aprendizaje tradicional tenía lugar en el aula, el docente guiaba el estudio literario proporcionando información, pautas y guía práctica. Actualmente, condicionados por los avances tecnológicos principalmente, esta metodología tradicional resulta insuficiente y del todo inoperante dadas las circunstancias. El docente de literatura se ve obligado a reinventarse, a hacer uso de un sistema de aprendizaje no presencial, remoto, que, sin renunciar a la lectura y comprensión de textos literarios, consiga transmitir, actualizar y activar el aprendizaje de la literatura desde entornos multimodales. Ante todo, resulta evidente que, para ser realmente efectiva en estos tiempos, la formación debe ser "abierta, adaptada a las posibilidades de espacios y de tiempos de los usuarios, progresiva en los contenidos, actualizada en los medios y didácticamente respetuosa con las características y condiciones del aprendizaje de los adultos" (Marcelo y Lavié, 2000: 386).

La transición del modelo tradicional de aprendizaje a otro híbrido o remoto debería de haberse planteado como algo progresivo, con una buena base teórica, formación docente y entrenamiento tecnológico especializado. Lamentablemente, la aparición de la pandemia causada por el coronavirus Sars-CoV-2, junto con las restricciones de movilidad establecidas, provocaron el cierre de toda institución educativa en buena parte del mundo. La principal consecuencia de esta suspensión de la educación presencial a gran escala fue la "transición forzosa hacia la educación a distancia, imprevista en todos los sentidos (formación, competencia, recursos, etc.) y con importantes consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes en todo el mundo" (Trujillo et al., 2020, p. 8). Así las cosas, desde marzo de 2020, esta experiencia ha afectado directamente a todos los planteamientos educativos presentes y futuros, en los que la incertidumbre juega un papel importante a la hora de ofrecer iniciativas y propuestas metodológicas que consigan proporcionar una formación de calidad independientemente del medio, presencial o remoto, en el que se desarrolle. En un primer momento, al comienzo de las restricciones, se puede afirmar que el profesorado se vio obligado a improvisar, reinventarse según los acontecimientos:

> Así pues, sin apenas recursos, formación sobre métodos y pedagogía de educación a distancia, con plataformas no probadas para un volumen tan grande de usuarios o directamente sin contar con ninguna plataforma de aprendizaje además de sin unas instrucciones claras por parte de la Administración más allá de la conversión de la docencia al formato de educación a distancia, el profesorado ha hecho frente de una manera más que digna a una situación realmente difícil, si no imposible, de abarcar en su totalidad (Trujillo et al., 2020, p.47).

Posteriormente, ya con carácter previsivo y con suficiente margen de tiempo, instituciones y profesionales han podido planificar la docencia de forma que pudiera adaptarse a cualquier escenario socio-sanitario posible: desde el total confinamiento hasta la presencialidad habitual, pasando por algún caso de cuarentena localizada. En cualquier previsión, el soporte tecnológico es y ha sido de vital importancia para poder ofrecer una formación efectiva y duradera. Igualmente, la formación del profesorado en competencias digitales resulta imprescindible

para poder optimizar los recursos técnicos y humanos disponibles. La transformación de un sistema a otro debe ir mucho más allá del mero uso de las TICS, es algo mucho más complejo que afecta a todos los elementos del proceso de enseñanza/aprendizaje, "el cambio de la actividad presencial a la online no debe consistir simplemente en digitalizar los contenidos, sino que se debe repensar las asignaturas. Será necesario un cambio de paradigma en la enseñanza y estimular al alumno para que trabaje a distancia" (Cifuentes-Faura, 2020, p.115).

Hemos de reconocer que, en el caso de la educación superior, el proceso no ha sido tan complejo como en otras etapas educativas, ya que las instituciones universitarias contaban de antemano no sólo con una red tecnológica adecuada sino también con experiencia en formación virtual. Igualmente, el alumnado universitario está muy familiarizado con internet y el uso de plataformas educativas, además de ser autónomos e independientes en su propio proceso de aprendizaje.

En este contexto concreto, el presente trabajo se centra en describir el sistema de aprendizaje utilizado en la asignatura "Artes, literaturas y medios de comunicación" en el programa de Máster de Estudios Ingleses de la Universidad de Almería durante el curso 2020-2021, en el que se combinan y alternan clases presenciales con sesiones online. Se trata de un sistema flexible, que permite adaptar la docencia a las circunstancias, y aspira a integrar lo mejor de la docencia tradicional con nuevas metodologías virtuales, lo que se corresponde con el término *blended learning*:

> Cuando desde la educación a distancia se establecen sesiones presenciales generalizadas, de carácter más o menos obligatorio, combinadas con tiempos propios de aquella educación a distancia de antes o del e-learning de hoy, o cuando desde la educación presencial se van recortando los tiempos "cara a cara" sustituyéndolos por la relación en espacios virtuales, surge la educación/enseñanza/aprendizaje semipresencial, mixta o combinada, el blended-learning (García, 2018, p.12-13).

Se optó por este sistema híbrido no sólo para cubrir las necesidades particulares de la asignatura y su calendario académico, sino también para actualizar e innovar la metodología de aprendizaje utilizada,

además de poder responder ante cualquier situación imprevista (confinamiento, cuarentena, etc.) que pudiera afectar al normal desarrollo de la docencia. Haciendo uso de los recursos técnicos ofrecidos por la Universidad de Almería y cursos de formación en competencias digitales, se aprovecha la experiencia para dar un salto definitivo hacia adelante, hacia metodologías más dinámicas e innovadoras que contribuyan a un aprendizaje duradero, eficaz y diferente.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de esta propuesta didáctica consiste en la creación de un sistema híbrido de aprendizaje que responda a las necesidades específicas de un contexto académico bastante incierto, sobre todo tras el cierre de los centros educativos en España durante buena parte del curso 2019-2020 y la virtualización de la docencia de forma forzosa. Como ya se ha mencionado, se trata de un planteamiento integral y combinado, "los cursos híbridos integran componentes presenciales y online. En un curso híbrido, el grupo de clase puede reunirse presencialmente una o dos veces por semana, el resto de las sesiones tiene lugar online"[114] (Oblinger y Hawkins, 2005, p.14).

El concepto resultante es bien conocido hoy en día, "con el nuevo milenio, se abrió paso un nuevo término en la literatura pedagógica: el blended learning, después de los diseños de eLearning, quizás como consecuencia de ellos, y antes de que apareciera el término mobile learning" (Bartolomé, 2018). Este sistema híbrido, o *blended learning,* supone la combinación de metodologías tradicionales con otras más actuales, que permiten la interacción de profesor y alumnado en un contexto totalmente virtual.

Como objetivos específicos de este planteamiento metodológico en la asignatura "Artes, literaturas y medios de comunicación en los estudios ingleses", se plantean las siguientes líneas de actuación:

3. Diseño específico de las clases presenciales para optimizar los recursos humanos de docente y estudiantes.

[114] Todas las traducciones de los textos en inglés son de autoría propia.

4. Activación de la participación y convergencia mediática de docente y estudiantes en entornos virtuales.
5. Fomento del uso profesional y académico de las redes sociales: youtube y booktube.

3. METODOLOGÍA

La asignatura "Artes, literaturas y medios de comunicación en los estudios ingleses" pertenece al plan de estudios del Máster en Estudios Ingleses de la Universidad de Almería, cuyo carácter es semipresencial. El diseño y distribución de la asignatura es el siguiente:

a. Asignatura obligatoria en el Itinerario *Docencia e Investigación*, 3 cr.ECTS.
b. Sesiones y temporalidad: 8 sesiones de 2,5 hrs repartidas en tres semanas.
c. Distribución: 4 sesiones de carácter presencial (o, en su defecto, síncronas online), 4 sesiones virtualizadas (trabajo individual, más o menos guiado).

El contenido de la asignatura se distribuye en tres bloques temáticos diferentes pero relacionados entre sí:

- Block I: Art in English-speaking countries
- Block II: Literature and other artistic fields
- Block III: Mass media: newspapers, magazines, television, the internet, social networks

La metodología de aprendizaje es variada y depende, básicamente, del grado de presencialidad. Las clases presenciales se diseñan como lugar de divulgación, encuentro y puesta al día de conocimientos (clase magistral participativa, foros de debate, puesta en común de trabajo individual, etc.). Las sesiones virtualizadas se dedican al trabajo individual y autónomo del estudiante, que normalmente consiste en tareas de investigación, lecturas y difusión de la información. Con este sistema híbrido, se ponen en práctica los cuatro principios básicos que, según algunos expertos (Graham, 2005; Khan, 2005; Klimová, 2015), sostienen todo sistema *blended-learning:*

1. Una integración reflexiva de todos los componentes educativos: los presenciales y los totalmente online.
2. Un uso innovador de la tecnología.
3. La reconceptualización del paradigma de aprendizaje
4. Una evaluación permanente del aprendizaje combinado.

Es importante indicar que la Universidad de Almería proporciona un espacio virtual específico para cada asignatura dentro de la plataforma Blackboard Collaborate Ultra. En esta sala de clase virtual, los alumnos disponen de múltiples recursos y materiales que los docentes han incluido y organizado previamente. En este caso concreto, los alumnos encuentran a su disposición no ya textos (lecturas, biografías de autores, artículos especializados, etc.), sino numerosos materiales audiovisuales que complementan al texto escrito y sirven también como principal fuente de información: videos, podcasts, entrevistas, trailers y fragmentos de películas, música, etc.

En definitiva, partiendo de la idea de que "la tecnología sirve para potenciar la interacción en las clases tradicionales. Existe una relación directa entre interacción y aprendizaje efectivo" (Oblinger y Hawkins, 2005, p. 14), se diseña este sistema híbrido con el objetivo de obtener el máximo rendimiento y ofrecer una formación de calidad, se trataría, en última instancia, "de integrar, armonizar, complementar y conjugar los medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas…, más apropiados para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje, tratando de encontrar el mejor equilibrio posible entre tales variables curriculares" (García, 2018; p.16).

Relacionado con el contenido y la metodología, el sistema de evaluación es también combinado e intenta integrar tanto los contenidos como las competencias adquiridas:

1. Participación activa en las sesiones grupales (20%).
2. Entrega de 2 trabajos escritos relacionados con los contenidos teórico-prácticos de los bloques I y II (40%).
3. Exposición oral // Realización de un video (40%).

Aunque, en un primer momento, la guía docente incluía una actividad de exposición oral individual (a realizar en el aula, frente al resto de la

clase y con turno de preguntas o debate posterior), la situación epidemiológica alteró la naturaleza de esta exposición oral que pasó a materializarse en una grabación de video. Durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021, el desarrollo de esta asignatura se vio afectado por el confinamiento y la suspensión de la docencia presencial en la universidad, razón por la que se mantuvo la actividad oral con un enfoque más acorde con las características del alumnado, porque, sin duda "es necesario motivar a los estudiantes, y por ello, plantear actividades que estén relacionadas con la situación en la que se encuentran puede ser un mecanismo adecuado" (Cifuentes-Faura, 2020, p.119).

3.1. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DE EXPOSICIÓN ORAL: VIDEO Y REDES SOCIALES.

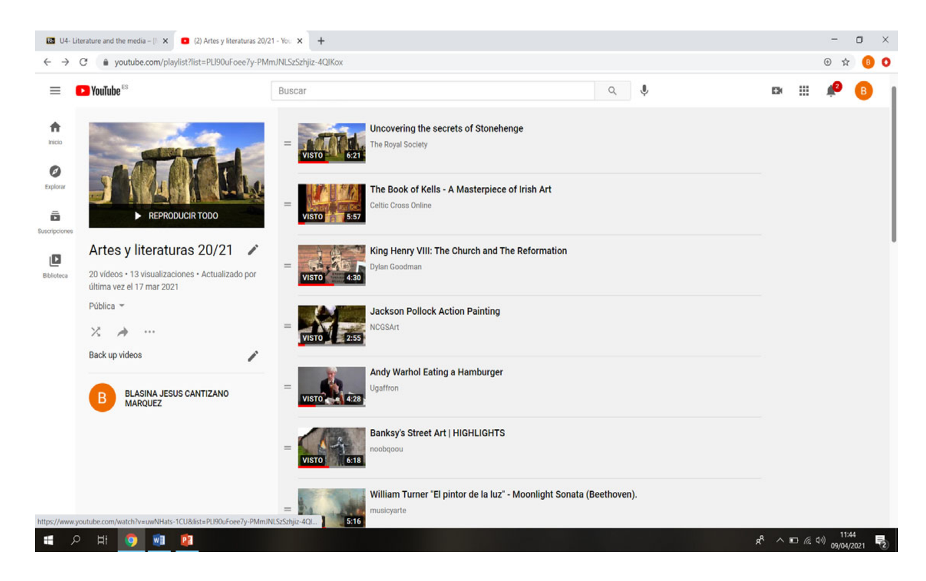
Para el actual curso académico, y ya con la experiencia del anterior, esta actividad se planificó con mayor margen de tiempo y se diseñó para que los alumnos no sólo mostraran los conocimientos adquiridos, sino que también pudieran poner en práctica su creatividad, imaginación y uso de las TICs. Con esta intención, el diseño de la actividad fue claro y abierto a la vez:

a. Objetivo: Promoción de la literatura en las redes sociales. Utilizar las redes sociales, el mundo audiovisual para invitar/promover/fomentar el hábito lector.
b. Tema: libre (autor, título, género literario, etc.).
c. Instrucciones: Realización de un video de 2-3 m. de duración para visualizarlo en las redes sociales (youtube, booktube) que fomente la lectura o difunda cierto contenido literario a una audiencia general. El contenido debe ser divulgativo y el registro no excesivamente académico.
d. Rúbrica de evaluación: Contenido (1 p.), expresión oral (1 p.), uso de las TICs (1 p.), funcionalidad/adecuación a una red social (0.5 p.), originalidad (0.5 p.).

Relacionado directamente con el contenido del bloque III (medios de comunicación y redes sociales), esta actividad tuvo una preparación previa que consistió en:

– Familiarizar a los estudiantes con el uso académico de redes sociales tan conocidas como youtube, Instagram, booktube y otros blogs especializados.
– Identificar los puntos comunes y los posibles nexos entre el mundo literario y el mundo audiovisual.
– Profundizar en el funcionamiento interno y el modo de proceder de booktubers profesionales.

Como ejemplo directo del uso académico de youtube, se creó una lista de distribución propia y exclusiva de la asignatura donde los estudiantes podían acceder directamente a los videos utilizados en las sesiones de clase (entrevistas, traillers, documentales, etc.).

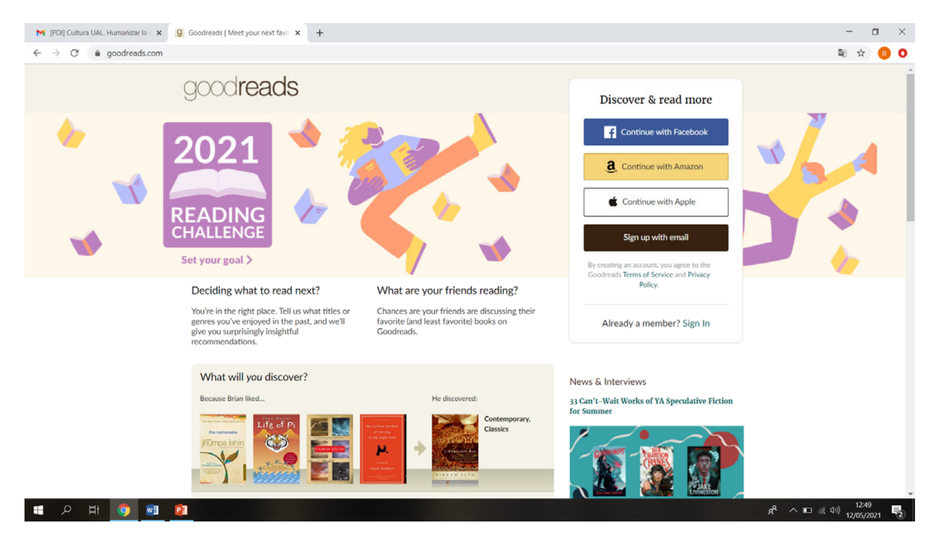


Fuente: https://www.youtube.com/playlist?list=PLI90uFoee7y-PMmJNLSzSzhjiz-4QIKox

En este bloque de contenidos, se aspira no ya a motivar al estudiantado ofreciendo una actividad atractiva y relacionada con su día a día, sino que tiene un fundamento pedagógico razonado, "compartir experiencias, ideas y proyectos con otros miembros de la comunidad educativa, la utilización de las redes sociales favorece la creación de vínculos formativos que incidan en el tratamiento de una temática determinada" (Hortigüela y Pérez, 2015, p. 98). 008). Es más, se trata de obtener el máximo rendimiento de este enfoque metodológico:

> Las redes permiten y favorecen publicar y compartir información, el autoaprendizaje; el trabajo en equipo; la comunicación, tanto entre alumnos como entre alumno-profesor; la retroalimentación; el acceso a otras fuentes de información que apoyan e incluso facilitan el aprendizaje constructivista y el aprendizaje colaborativo; y el contacto con expertos (Gómez et al, 2012, p.132).

Al comienzo de esta sección dedicada a los medios de comunicación, los estudiantes investigaron páginas web, plataformas y aplicaciones que pusieran en contacto el mundo literario con el audiovisual, prestando especial atención a la promoción de la literatura (lecturas, títulos, autores) que se hace desde las redes sociales. Coincidieron en que algunas de las más usuales son Goodreads, Booktube y Bookstagram.



Fuente: goodreads.com

Aunque los jóvenes actuales están muy familiarizados con plataformas de contenido audiovisual como Youtube Instagram o Tiktok, no lo están tanto con las de contenido literario. De hecho, el fenómeno Booktube es relativamente reciente en España, funciona casi "como un club de lectura virtual -la interacción con los usuarios es importantísima-, en el que el/la ***booktuber*** se convierte en el prescriptor literario. Huyen del concepto crítico" (Graell, 2020).

Tras esta primera toma de contacto general, el siguiente paso consistió en investigar de forma más específica sobre blogs, videos y webs de algunos de estos *influencers literarios*: formato, contenido, cuestiones técnicas, etc. Revisando y analizando algunas de estas publicaciones, los estudiantes encuentran algunas de las características esenciales que señala Nicole Etchevers, experta en comunicación audiovisual, sobre este tipo de videos:

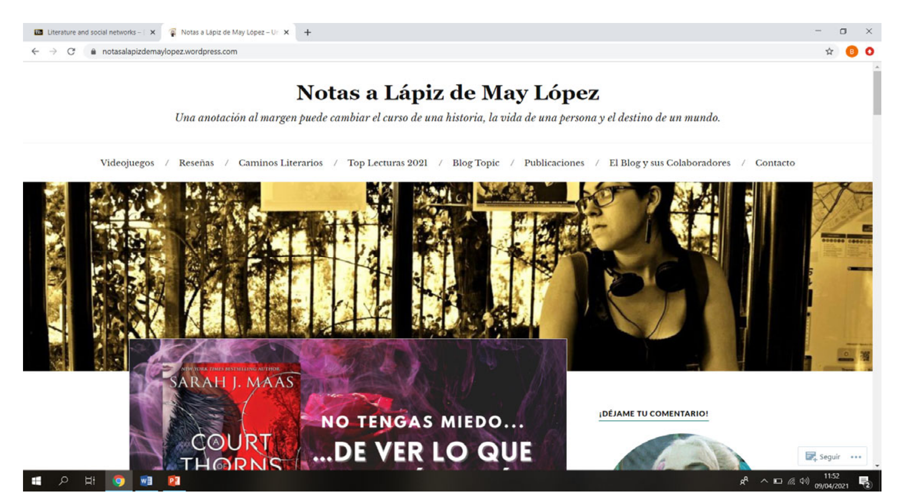
> Son jóvenes que hablan a sus pares, en su mismo lenguaje, con unos referentes y códigos compartidos, de una forma desenfadada y con mucha naturalidad. En sus vídeos demuestran una exacerbación de la creatividad a través de la edición, posproducción, música, palabras sobreimpresas o emoticonos... Cuidan mucho la escenografía: los muñequitos y el merchandising que hay detrás también comunican. Y el público se siente identificado con ellos (en Graell, 2020).

Cuestiones como la edad, el interés lector o la presencia activa en las redes sociales acercan a muchos jóvenes universitarios a la actividad de booktubers internacionales como los que se analizan en clase. La oportunidad de poner en práctica y dar rienda suelta a su creatividad es otro factor que les motiva e involucra en esta actividad concreta.



Fuente: https://www.youtube.com/user/booksandquills

Finalmente, durante la última sesión síncrona sobre este tema, contamos con la colaboración de una bloguera activa, María Dolores López, una egresada de nuestro Máster de Estudios Ingleses que actualmente se dedica de forma profesional al mundo de la literatura, y no sólo en las redes sociales, sino también con la puesta en marcha de una editorial especializada en literatura fantástica (Insomnia Ediciones). Los estudiantes pudieron conocer su actividad, entrevistarla y aprender los entresijos de un mundo que les resulta muy atractivo. Al ser una persona de edad aproximada y con su misma formación académica, la intervención de May López supuso un aliciente más para esta actividad además de para posibles salidas laborales relacionadas con la literatura.



Fuente:https://notasalapizdemaylopez.wordpress.com/

En estas sesiones síncronas de contenido audiovisual, el alumnado transita desde un acercamiento general a las redes sociales de contenido literario hasta adentrarse en blogs y otros tipos de publicaciones que combinan la literatura con el mundo audiovisual. Llegados a este punto, los alumnos se muestran deseosos de crear y publicar sus propias contribuciones, principalmente porque es una actividad académica que conecta directamente con el modo de vida de su generación:

> Se mueven como pez en el agua con la tecnología y prácticamente la mayoría de sus actividades y relaciones está mediada por una pantalla. Esta característica ha contribuido a desarrollar en ellos un comporta-

miento multitasking, es decir, una capacidad -o necesidad- de hacer varias cosas a la vez. Y dado que su principal herramienta es la red requieren de diversos dispositivos, esencialmente su smartphone, para estar conectados y realizar sus actividades de socialización, trabajo, comercio y ocio (Aguilar, 2016, p.2).

3. RESULTADOS

Los resultados han sido del todo satisfactorios, tanto para la docente como para el alumnado, que así lo refleja en las encuestas de satisfacción anónimas que se realizan desde la Comisión Académica del Máster. Aunque se trataba de una actividad individual, el ambiente de trabajo ha sido muy buen, los estudiantes han trabajado de forma cooperativa y colaborativa a la hora de resolver problemas técnicos u ofrecer sugerencias que potenciaran el mensaje de los videos. Los 15 alumnos matriculados cumplieron los requisitos académicos del ejercicio y los videos fueron todos presentados en tiempo y forma.

Aunque la única limitación temática requería que esta actividad tratara sobre literatura en lengua inglesa, es importante destacar la variedad de los contenidos seleccionados, todos relacionados con los intereses académicos y personales de los estudiantes. Las temáticas elegidas fueron: Crítica literaria feminista (1), Poesía (1), Teatro (2), Novelas (11). Igualmente, la mayoría de los trabajos se dedicaron a obras escritas en el siglo XXI (9), algunos del siglo XX (5), siendo el más antiguo de finales del XIX (1).

Sobre cuestiones técnicas y uso de las TICs, es relevante señalar la diferencia entre 5 trabajos que fueron simples grabaciones directas de una exposición oral, frente a 10 que presentaron una edición más elaborada, montajes de video que incluían música, imágenes, fragmentos de película, etc.

Algo realmente destacable en esta actividad es que, en la selección de los estudiantes, algo más de la mitad de los textos elegidos son obras literarias que han sido adaptadas al cine o la televisión. Relacionado con el contenido de la asignatura, con sus intereses y aficiones personales también, los estudiantes han optado por títulos más o menos

conocidos en el mundo audiovisual. En orden cronológico, estos son los libros y sus adaptaciones:

Título	Autor	Adaptación	Director
Drácula (1897)	Bram Stoker	Teatro, Cine (1931…), Musical, Novela gráfica…	F. Ford Coppola: *Bram Stoker's Dracula* (1992)
Waiting for Godot (1953)	Samuel Beckett	Teatro, radio, televisión.. Serie web: *While Waiting for Godot* (2013)	New York University
A Clockwork Orange (1962)	Anthony Burguess	*A Clockwork Orange* (1971)	Stanley Kubrick
Angels in America (1990)	Tony Kushner	Serie HBO (2003…)	Mike Nichols
*The Namesake (*2003)	Jhumpa Lahiri	*The Namesake (*2007)	Mira Nair
The Boy in the Striped Pyjamas (2006)	John Boyne	*The Boy in the Striped Pyjamas* (2008)	Mark Herman
The Help (2009)	Kathryn Stockett	*The Help* (2011)	Tate Taylor
A Monster Calls (2011)	Patrick Ness	*A Monster Calls* (2016)	Juan Antonio Bayona

Como era de esperar, en los videos presentados, se aprecia que los estudiantes muestran un alto grado de desenvoltura y actividad en las redes sociales, "porque sirven como un canal para poder reflejar su identidad, sus gustos, intereses y posiciones. Así pues el consultar, compartir y comentar en ellas es una de sus actividades predilectas" (Aguilar, 2016, p.2). Por edad, estos alumnos universitarios se englo-ban en la generación denominada *milennial* (los nacidos entre 1981 y 2000)*,* caracterizada sobre todo por "alta exposición a la tecnología y la información, uso intensivo de las Redes Sociales, comportamiento

multiplataforma y multitarea, necesidad de socialización y conexión" (Ruiz, 2017, p. 362). Es importante incidir en que esta actividad les permite poner en práctica sus conocimientos académicos y habilidades digitales en un entorno de aprendizaje concreto y específico, donde también se les permite dar rienda suelta a su creatividad a la hora de la edición y el montaje final.

De forma global, se valoran estos videos porque los estudiantes cumplen con la actividad divulgativa requerida, consiguen promover la lectura/promocionar literatura ofreciendo información literaria de manera amena y directa, utilizando un lenguaje claro, ni excesivamente formal ni académico. En muchos de los casos, sus palabras se acompañan de elementos del mundo audiovisual: música, imágenes, símbolos, etc. que refuerzan el mensaje. Se cumple lo evidente, que son nativos digitales y están acostumbrados a utilizar estrategias de comunicación muy habituales en el mundo virtual:

> También es importante que el mensaje y el tono de la comunicación sean relevantes para el público milennial, y que estén alineados con sus valores y personalidad. La comunicación debe resultar interesante, por lo que se debe abandonar el lenguaje retorico e institucional; el contenido debe entretener, informar y a ser posible estar presentado de forma original (Ruiz, 2016, p.356).

El hecho de que estos videos puedan utilizarse y difundirse en las redes sociales, además de motivar a los alumnos, pone de manifiesto que lo importante no es realmente el nivel que puedan adquirir en dicho uso, sino el modo en el que obtienen un aprendizaje autónomo pero a la vez más completo e integral: búsqueda y análisis de la información, labores de investigación, conciencia crítica, etc. En esta actividad se ha comprobado que la integración de las redes sociales en el aula, de manera controlad, abre muchas posibilidades al docente, ya que "divulgar información, compartir experiencias, y sobre todo analizar enfoques de la misma temática que tienen otros profesionales, puede enriquecer sin duda el proceso de enseñanza y aprendizaje" (Hortigüela y Pérez, 2015, p. 100).

4. DISCUSIÓN

Desde el periodo de confinamiento forzoso causado por la pandemia Covid-19, el profesorado universitario se ha visto forzado a adaptar metodologías tradicionales de enseñanza hacia entornos virtuales de aprendizaje. En este margen de tiempo, los profesores han tenido que reciclarse y adaptar contenidos, metodología e incluso su propio rol como docentes a unas circunstancias del todo inusuales. No se trata de salir del paso utilizando algunos recursos tecnológicos, sino que es un cambio más profundo, "la impartición de enseñanza online requiere formación especializada diseñada para desarrollar las mejores prácticas, los conocimientos, las habilidades y las competencias necesarias para una instrucción eficaz y unos buenos resultados por parte de los alumnos" (Boggess, 2020, p. 73).

En todo este proceso de reconversión, el esfuerzo humano ha sido enorme, las circunstancias exigían una reacción y respuesta inmediata para la que muchas instituciones y profesionales no estaban preparados. Resulta evidente que, "dado que el aprendizaje online ha llegado para quedarse, las universidades deberían centrar su atención en formar al profesorado para que sea capaz de impartir enseñanza online con un nivel alto de competencia y calidad" (Boggess, 2020, p. 74). La capacitación docente online, la actualización del profesorado en habilidades y competencias tecnológicas son sumamente necesarias para obtener una formación universitaria de calidad que permita un aprendizaje efectivo.

Esta propuesta ha tenido buena acogida y recepción por parte del alumnado, algo que se ha podido comprobar en los resultados obtenidos en las encuestas de valoración que se realizan internamente desde el Máster. Los estudiantes han sugerido como "propuesta de mejora" el poder puntuar/valorar ellos también los videos recibidos con algún sistema de puntuación, aunque sea con un bajo porcentaje de la calificación final. Influenciados por los formatos de estas plataformas de forma evidente, proponen hacer una especie de concurso interno entre ellos mismos, con la idea de elaborar un ranking propio. Esta sugeren-

cia será estudiada y adaptada a ciertos estándares académicos para poder aplicarse en cursos posteriores.

5. CONCLUSIONES

En el mundo universitario, la conversión de metodologías de aprendizaje, que fue drástica y total durante la segunda mitad del curso 2019-2020, ha podido llevarse a cabo de forma más pausada y organizada ya para el curso actual, 2020-2021, también con tiempo suficiente para mejorar la capacitación y competencia digital del profesorado.

En el caso de materias relacionadas con las Humanidades, y más concretamente las asignaturas de lengua y literatura, el cambio ha sido radical. Durante muchos años, el estudio de la literatura se ha centrado, básicamente, en el conocimiento teórico de periodos, autores y obras literarias además de la puesta en práctica de análisis y/o comentario de textos. El texto escrito ha sido, durante décadas, el principal objeto de estudio y atención por parte de los estudios filológicos. Con la virtualización de la enseñanza, el estudio de los textos literarios se ve afectado, empobrecido de alguna manera, por la no-presencialidad. Las pantallas dificultan el intercambio de ideas y conocimiento, la participación no es tan activa como en la clase tradicional; se pierde el contacto humano, la tutorización directa del profesor, la interacción en el aula: el debate, la crítica y la discusión entre iguales.

Sin intención de suplir actividades de lectura, comprensión y análisis del texto escrito, en el contexto actual, la enseñanza de la literatura puede recurrir a recursos audiovisuales para complementar al texto escrito y compensar las carencias ocasionadas por la virtualización de la docencia. El uso de las TICs, de plataformas específicas y webs especializadas en contenidos literarios contribuyen al aprendizaje y estudio de la literatura desde una perspectiva diferente, haciendo un uso educativo de entornos multimodales que enriquecen la experiencia lectora.

Es más, combinando innovación y tradición, el docente de literatura no sólo se actualiza en metodologías activas, sino que toma contacto

con una nueva realidad: la naturaleza multiforme, poliédrica y multimodal de las formas literarias del mundo actual.

En el área de las filologías, actividades de tipo video o presentación oral contribuyen no ya a poner en práctica los conocimientos adquiridos en lengua y literatura, sino que también posibilitan al alumnado el desarrollo de su capacidad crítica y la puesta en práctica de su creatividad. En actividades relacionadas con el mundo de las redes sociales y los contenidos digitales, los estudiantes se encontrarán mucho más motivados a participar y producir un resultado original. Además, en este caso concreto, el hecho de compartir sus experiencias lectoras propias en plataformas especializadas, de participar de comunidades lectoras internacionales, les sirve tanto para ampliar conocimientos sobre literatura como para fomentar su hábito lector, algo de agradecer en este mundo tan condicionado a la vida online.

6. REFERENCIAS

Aguilar, M. (2016). *Los millennials: la generación de las redes sociales*. Universidad Iberoamericana Puebla. http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf

Bartolomé, A., García-Ruiz, R., y Aguaded, I. (2018). Blended learning: panorama y perspectivas. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21* (1), 33-56. DOI: https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18842

Boggess, L. (2020). Innovacion en la capacitacion docente online: un modelo organizacional para brindar apoyo a largo plazo a la docencia online. *Revista española de pedagogia*, 78 (275), 71–85. DOI:10.22550/REP78-1-2020- 01.

Castaño, C. (2003). El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje «online». *Comunicar,* (21), 49-56. https://www.redalyc.org/pdf/158/15802107.pdf

Cifuentes-Faura, J. (2020). Docencia online y Covid-19: la necesidad de reinventarse. *Revista de estilos de aprendizaje,* 13. 115-127. http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2149/3248

Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología*. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

García, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 09-22. DOI: http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19683

Gómez, M. et al. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar XIX* (38), 131-138. DOI: https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-04

Graell, V. (2020, 4 de enero). *Fenómeno Booktuber: los influencers de los libros*. El Mundo. https://www.elmundo.es/cultura/literatura/2020/01/04/5e0f85ff21efa0c4438b457e.html

Graham, C. R. et al. (2003). Benefits and Challenges of Blended Learning Environments. En M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of Information Science and Technology I-V*. Idea Group Inc.

Grajales, J. F. y Osorno, Y. M. (julio-diciembre, 2019). La globalización y la importancia de las TIC en el desarrollo social. *Reflexiones y Saberes*, (11), 2-9.

Hortigüela, D. y Pérez, A. (2015). Uso de las redes sociales como elemento formativo en el aula: Análisis de la motivación de alumnado universitario. *Icono 14. Revista de comunicación y tecnologías emergentes* (13), 95-115. doi: 10.7195/ri14.v13i2.788.

Khan, B. H. (2005). *E-learning quick checklist*. Information Science Publishing.

Klimová, B. (2015). Teaching and Learning Enhanced by Information and Comunication Technologies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 186, 898-902 DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.112

Marcelo, C. y Lavié, J.M. (2000). Formación y nuevas tecnologías: posibilidades y condiciones de la teleformación como espacio de aprendizaje. *Bordón*, 52 (3); 385-405.

Oblinger, D.G. y Hawkins, B.L. (2005). The myth about E-learning. *Educause review*. 40(4), 14-15. https://er.educause.edu/articles/2005/1/the-myth-about-elearning

Ruiz, J.J. (2017). Milennials y redes sociales: estrategias de comunicación para una marca efectiva. *Miguel Hernández Communication Journal*, 8, 347-367. http://193.147.134.18/bitstream/11000/5191/1/196-867-1-PB.pdf

Trujillo, F. et al. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa.* Federación de Ayuda a la Drogadicción. DOI: 10.5281/zenodo.3878844.

DE LA LITERATURA ESCRITA AL RADIOTEATRO Y SU DIFUSIÓN EN INSTAGRAM

MARÍA AURORA GARCÍA RUIZ
Universidad de Málaga

MARÍA ÁNGELA GARRIDO BERLANGA
Universidad de Málaga

EUGENIO MAQUEDA CUENCA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

El término *pódcast* viene de *Ipod* (el lector de música y audios de Apple, y del término *broadcasting* (difusión). Su uso procede de la radio, y aunque hay similitudes que continúan existiendo, la principal diferencia es que buena parte de los contenidos ya no están hechos por expertos, sino que son los usuarios mismos los que los realizan. Desde el año 2006 se ha incrementado el interés por los pódcast a causa del desarrollo del uso de los móviles, y por cómo su uso motiva a los estudiantes y facilita la comprensión de nociones complejas (Aliotta, Bates & Brunton, 2008). Los pódcast en el proceso enseñanza-aprendizaje permiten compartir información, experiencias e ideas. Son una presencia más allá del espacio físico de enseñanza, por lo que redunda en un modelo más motivador, amplio, flexible y favorecedor del trabajo cooperativo. Los pódcast en el uso académico, como el que proponemos aquí, suelen tener una elaboración escrita, aunque son expresados de manera oral. Esta oralidad no implica, sin embargo, que este tipo de enunciados tenga las características de la conversación. Si, además, estos pódcast comienzan con la reescritura de otros textos para transformar su contenido, como es el caso que nos ocupa, el proceso se vuelve más complejo aún.

Actualmente, el desarrollo de diversos tipos de pódcast en el ámbito educativo está cada vez más extendido, precisamente porque se trata de ejercicios completos que abarcan el uso de distintas destrezas que el alumnado debe dominar. El hecho de que sea una actividad creativa y que sea realizada a través de medios tecnológicos que conocen bien, convierte a esta tarea en motivadora y efectiva desde el punto de vista educativo, por lo que cada vez su uso es más popular (McCarthy, Pelletier, & McCoy, 2021) y considerado por los estudiantes como una herramienta de mejora en su entorno de trabajo, que es capaz de extenderlo más allá de los límites físicos habituales y de los métodos pedagógicos tradicionales (Middleton, 2016).

Es necesario salir de formas tradicionales de enseñanza para realzar la interactividad, la no linealidad, la participación y cocreación, el uso de medios digitales, la creatividad, la comunicación y el compromiso social (Barber, 2016). La narración digital, ya sea escrita u oral, promueve la inmersión en un contexto de enseñanza y aprendizaje basados en la interacción y la colaboración. Cuando realizan esta actividad (pódcast), los estudiantes se convierten en el centro activo del aprendizaje, multiplican su protagonismo y exploran y potencian distintas facetas de su persona. También aumentan su motivación porque realizan tareas que no habían hecho con anterioridad, en las que lo que cuenta no son unos contenidos que tienen que memorizar, sino su creatividad, su capacidad para resolver los problemas que con estos nuevos retos tienen que enfrentar, y eso hace que realmente se "enganchen" con ilusión a este trabajo. Se trata, pues, de una metodología de aprendizaje que invita a la composición colaborativa y multimodal, que permite aumentar espacios, mejorar la visibilidad social de los trabajos y que fomenta la expresividad a través del desarrollo de cualidades orales ligadas a la teatralidad.

El uso de audionarraciones es antiguo y, de hecho, antes de la llegada de la televisión, los seriales radiofónicos eran mayoritariamente seguidos por la población. Recordemos el histórico episodio de radio de *La guerra de los mundos* de Orson Welles y la histeria colectiva que produjo su emisión en lo que hoy llamaríamos *prime time*, a las 21 horas del domingo 31 de octubre de 1938. En España, seriales como

Ama Rosa llegó a superar los quinientos episodios de una hora, y fueron emitidos con regularidad hasta 2003.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de nuestra propuesta didáctica fue emplear Instagram para acercar la literatura infantil de forma atractiva y motivadora a las estudiantes universitarias. Es más que evidente que las redes sociales se han convertido en herramientas docentes en las diferentes etapas educativas. El ámbito más académico e institucional abrió sus puertas a las TIC (Tecnología Información y Comunicación) y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento) y las implementó en sus investigaciones científicas. Ahora bien, no hace mucho que las novedosas TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación), progresivamente, se han convertido en un medio digital donde tiene cabida multitud de contenido académico y donde los proyectos científicos se divulgan en tan solo un clic y, así las cosas, los resultados traspasan las fronteras geográficas en segundos.

Con todo, los objetivos específicos que perseguimos en nuestra propuesta didáctica se enumeran a continuación:

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

– Detectar los pasajes literarios que no cumplen con las características de inclusividad e igualdad de género.

– Trabajar las habilidades lingüísticas de nuestro alumnado universitario: hablar, leer, comprender y escribir.

– Reescribir y adaptar los textos desde una perspectiva inclusiva.

– Difundir los pódcast creados por las alumnas en un canal de radio universitario (UniRadio de la Universidad de Jaén) y en las redes sociales, para lograr mayor difusión.

3. METODOLOGÍA

En primer lugar, dicha propuesta didáctica se efectuó en el marco de la asignatura *Literatura Infantil* del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga (concretamente, en los grupos A y C), tutorizados por los profesores Maqueda-Cuenca, Garrido-Berlanga y García-Ruiz en el curso académico (2020/2021).

En segundo lugar, procedimos a la elección de los cuentos que sirvieron como material de base. En este caso, escogimos diferentes capítulos del libro *Antoñita*, *la fantástica* (1948). El personaje de Antoñita, la fantástica, es un referente literario de la literatura infantil, pues, entre otras cuestiones, el modelo de niña prototipo que propone Borita Casas es más realista, como analizó la investigadora Sáiz Ripoll (1992).

Se pueden distinguir distintas fases para llegar al objetivo principal que nos hemos marcado:

- Detección de los elementos patriarcales y no inclusivos que aparecen en los diferentes capítulos del libro, seleccionados libremente por las alumnas.
- Reelaboración escrita de esas estructuras ideológicas subyacentes que muchas veces pasan desapercibidas.
- Trabajo de dramatización de los cuentos reescritos.
- Grabación de los cuentos a través de las voces y efectos de sonido elegidos.
- Difusión de los pódcast resultantes a través de Instagram u otros medios como los radiofónicos.

Aunque el profesorado indicó que los radioteatros debían versar sobre diferentes episodios del libro *Antoñita, la fantástica* (1948), cabe advertir que los capítulos fueron seleccionados por el alumnado y, por ello, algunas de las reescrituras conservan el título original (estos son: “En el tren, Pepito Grillo, ¡Voy a ser rubia! y La verbena”), mientras que otros equipos de trabajo propusieron títulos diferentes (“Ya tenemos las maletas hechas, El día de San Juan, Antoñita y el pollito Bar-

tolito, La requetedivertidísima aventura de Fabiola y Darío, Elsa en el colegio, El grillo de la amistad, Copito, Paula, la curiosa y ¡Un cambio no viene mal!”).

Los capítulos han sido reescritos desde una perspectiva coeducativa e igualitaria y se han adaptado al alumnado de Educación Infantil. Para ello, realizamos una encuesta para conocer aspectos relativos a:

- recursos narrativos empleados para la adaptación;
- qué se ha tenido en cuenta para reescribir ciertos pasajes;
- qué aspectos se consideran machistas;
- qué partes de cada capítulo seleccionado son negativos, entre otros.

Hemos podido observar que la labor realizada puede ayudar al alumnado en el desarrollo de distintas destrezas: tienen que leer el texto literario (lectura), tienen que comprender críticamente el contenido para descubrir elementos no inclusivos (actitud crítica y reflexiva); reescribir la historia, pensar y ensayar cómo la van a contar (escribir); familiarizarse con las herramientas de grabación y edición de voz y emplear plataformas tecnológicas de difusión (actualizar y poner en práctica sus conocimientos técnicos). Así pues, esta actividad pone a prueba su competencia lectora, crítica, escritora, tecnológica y la de trabajar en equipo, entre otras.

Los trabajos realizados por las alumnas universitarias se publicaron durante la efeméride del *Día del Libro* en forma de *pódcast* a través de las cuentas profesionales de Instagram:

> @alyssateam_; @campoamor2021; @educa.literantil;
> @educacoco_uma; @elarte_deleerte; @eluniversoenverso;
> @eraseunavez_2021_uma; @finales_sinperdices;
> @finales_sinperdices; @las_chicas_del_mundo_;
> @laschicasdeoro_2021; @libro_enblanco21; @literamagas;
> @tentacionliterariaa; @viajealcentrodelaliteratura

4. RESULTADOS

En los radioteatros detectamos que las alumnas habían puesto en práctica los conocimientos teóricos e, incluso, aportaron ideas novedosas y creativas. Cabe reseñar algunos aspectos destacables de las reescrituras, tales como:

- Las alumnas detectaron que el papel del padre era más activo y el de las mujeres más estático y, por tanto, lo cambiaron procurando la igualdad de comportamientos para transmitir modelos adecuados a los comportamientos que se intentan transmitir en este siglo XXI.
- Se actualizaron comentarios relativos a ciertas costumbres u objetos empleados a principios del siglo XX (mención de los botijos como un elemento esencial en los hogares o el lápiz-tinta) y expresiones que desconocían (el personaje de la abuela de Antoñita suele emplear refranes o expresiones coloquiales, valga el ejemplo de la expresión "mano de gato" o "el demonio tiene cara de conejo").
- En algunos de los textos se eliminaron las alusiones al personaje arquetípico de la criada de la familia de Antoñita (se suprime, por un lado, la mención del término "criada" y el de "chacha" y, por otro, no pervive este personaje servicial).
- Se eliminaron referencias a historias que se debían conocer en la época o que se mencionan en otros capítulos del libro y que los/as receptores de los pódcast posiblemente no conocerían, por ejemplo, la historia del "sacamantecas" (Casas, 2008, p. 24).
- Se suprimieron acciones que se consideraron impropias de la edad, por ejemplo, el hecho de que un niño beba cerveza, acción narrada en el capítulo titulado "La verbena" o en el momento en el que la abuela de Antoñita decide darle anís "ahora que no nos veía nadie nos íbamos a tomar una palomita. Sacó la botella del anís y echó un poquito en el agua, que se puso muy lechosa…" (Casas, 2008, p. 26).

- Los lugares que no se conocen se eliminaron, como El Plantío (Casas, 2008, pp. 24-25).
- Adaptación del lenguaje, supresión de determinados aspectos léxicos (elisión del laísmo que emplea el personaje de Antoñita) y utilización de un léxico más coloquial y llano para facilitar la comprensión de los discentes de Educación Infantil (eliminaron palabras como: perdularia, chanchi, palomita, gulusmera, entre otras).
- Se conserva el carácter oral del texto de *Antoñita, la fantástica* (tan solo un radioteatro incluyó la figura del narrador en su guion y pódcast, pues consideraron que para el alumnado de Educación Infantil era positivo incluir un narrador que guiase la historia y, al unísono, incluyeron diálogos del personaje femenino infantil).
- Según los comentarios de las discentes, se infiere que en la obra la educación que se ofrece a los niños (Antoñita, su hermano pequeño y la amiga de esta, Malules) es reflejo de modelos educativos más arcaicos, si bien, Borita Casas elimina de la ecuación didáctica la inducción del miedo y el temor al castigo (en el capítulo de "Pepito Grillo" la abuela de Antoñita le pide con cierta gracia y expresividad a su nieta que no haga ruido para que el resto de personas descansen: "El domingo, después de comer, como hacía tanto calor, todos dijeron que iban a reposar un poquito, así que la abuela me dijo que mucho ojito con meter ruido" (Casas, 2008, p. 23). Es curioso que algunas de las estudiantes interpretaron negativamente este episodio, indicando que la abuela cercenaba la libertad de la pequeña con su petición impositiva. Por ello, se hace necesario anotar que, en ocasiones, había una malinterpretación del texto y aspectos inocuos se consideran nocivos. Un caso similar aconteció con la siguiente frase del episodio de "Pepito Grillo", en el que la niña cuenta que un vendedor le indica el precio de un grillo del siguiente modo: "Lo único que le entendí es que por ser para mí me lo daba

por cuatro pesetas" (Casas, 2008, p. 25). Este hecho puntual fue entendido por nuestro alumnado como un comentario sexista, pues consideraron que rebajaron el precio del insecto a Antoñita por una cuestión de género. Esta deducción es errónea, desde nuestro punto de vista, pues simplemente puede ser una expresión hecha que implica cierta familiaridad del vendedor con los clientes y que podría emplear con cualquier otro personaje, sin tener en cuenta su sexo. El caso es que la lectura machista se subrayó por el estudiantado y este asunto condujo a una reflexión común para intentar ahuyentar prejuicios actuales y sociales.

– Según las discentes, del texto se desprende el deseo de convertir a los niños en adultos, pues se esperan que sus comportamientos sean los de una persona más madura.

– En las construcciones de los personajes femeninos nuestras estudiantes se han preocupado por plasmar un modelo de niña empoderada que tenga 1) total libertad de expresar lo que piensa, siempre que lo haga con educación o cortesía, y 2) seguridad en sí misma (recuérdese que Antoñita, en el capítulo llamado "Pepito Grillo" se dice a sí misma "¡Huy, qué retontísima soy!" (Casas, 2008, p. 23), expresión que, según nuestras alumnas, puede transmitir falta de confianza y amor propio, por lo que consideraron necesario suprimirlo en la reescritura. Esta falta de desconfianza se recoge en otras expresiones del texto de *Antoñita, la fantástica* como es el caso siguiente: "pensaba yo, sin atreverme a preguntar […] Por fin, me atreví a hablar […] pregunté muy de prisa, mirando al suelo…" (Casas, 2008, p. 25). Estos comportamientos muestran la inseguridad de la protagonista y los modelos de las reescrituras huyen precisamente de este tipo de referentes infantiles inseguros, las protagonistas de los pódcast son niñas con determinación. Otra cuestión relacionada se refiere a la falta de sororidad en momentos puntuales de la obra, por ejemplo, tras la mencionada exclamación "¡Huy, qué retontísima soy!", la protagonista afirma que "Por algo dice Malu-

les que no voy a llegar a ninguna parte, que lo sabe ella muy bien" (Casas, 2008, p. 23). Esta cuestión no pasó desapercibida a las universitarias, quienes subrayaron las valoraciones despreciativas del personaje femenino y decidieron que no figurase en sus producciones.

- Se persiguió en el 100% de las reescrituras que el contenido humorístico perviviera.
- Un 40% de las producciones creativas realizaron una modernización del texto y no conservaron la trama argumental de los capítulos de *Antoñita, la fantástica*. En su lugar, propusieron textos donde la oralidad era el único elemento coincidente con el libro de Borita Casas, y el hecho de que la protagonista fuese una niña. Estas creaciones son, como las anteriormente mencionadas, inclusivas y buscan la igualdad. Las alumnas defendieron que su propuesta se centraba en que la trama argumental (una niña que va a la playa con sus padres y comenta todo lo que ve) contenía una realidad más próxima a los/as niños/as de la actualidad. De entre estas producciones menos fieles al texto, pero originales en sí, cabe mencionar que, por un lado, dos grupos deciden que la protagonista siga el modelo de niña traviesa, del estilo de *Celia* de la autora María de la Encarnación Gertrudis Aragoneses de Urquijo (conocida por su pseudónimo literario Elena Fortún);

Al ítem "¿qué aspectos os llamaron más la atención y considerasteis que debían cambiarse o reescribirse?", un 60% respondió que en el texto existían micromachismos y que las historias, a pesar de ser divertidas para un adulto, debían reescribirse o adaptarse si el destinatario fuera un/a niño/a de entre tres y seis años del siglo XXI.

Por otro lado, quisimos conocer exactamente qué pasajes machistas habían detectado las discentes y qué factores habían tenido en cuenta para reescribirlos. Como hemos mencionado anteriormente, se manifestó que el papel de la mujer queda relegado a un segundo plano, menos activo en capítulos como "En el tren". Asimismo, en uno de los

radioteatros se trató de fomentar la igualdad incluyendo a un personaje masculino que realizara las tareas de la casa, pues en el texto de Borita Casas la criada y las mujeres son las únicas que realizan dichas labores. Cabe advertir que la mayoría de los capítulos no se hacen eco de actitudes machistas ni se infiere desigualdad, al margen de lo ya expresado en líneas anteriores. Así las cosas, el 80 % de las estudiantes indicaron que no habían encontrado ningún pasaje machista en sus capítulos, si bien, un 10% quiso anotar que en el texto subyace una visión general de la sociedad patriarcal.

Finalmente, es imprescindible destacar que se pretendió que ninguna persona que escuche el pódcast se sienta discriminado y se ha cuidado que haya igualdad, por ello, se incluyen personajes masculinos (en muchos pódcast) con las mismas funciones que los femeninos (y al revés) y no se les relega a determinadas tareas, aunque aparezcan en un segundo plano.

En lo que respecta a la escritura de los textos, les consultamos "¿qué problemas (si fuera el caso) habían tenido en la reescritura de los textos?" y un 10% de los estudiantes confirmaron que la dificultad se halló en el empleo de un registro oral, coloquial y, a la par, comprensible para los/as niños/as de Educación Infantil, mientras que el resto (representado por un 90%) explicitaron que no encontraron ningún problema en la elaboración de la reescritura.

El 70% de los grupos mantuvo a todos los personajes de la obra y los grupos que eliminaron a algún sujeto ficticio fue, concretamente, el de la criada. Un 40% crearon personajes narrativos nuevos, si bien, sin precisar la intención ni la necesidad de incluirlos en su producción literaria.

El 100% de las estudiantes consideró que era necesario adaptar los textos de *Antoñita, la fantástica* para los niños/as de Educación Infantil.

Los programas que las alumnas utilizaron para realizar los pódcast y grabar los guiones redactados previamente han sido los siguientes: Inshot, Whatsapp, FilmoraGo, Audacity, iMove, PowerPoint, grabadora de voz de Iphone, grabadora de voz de Ipad, Windows Movie

Maker, YouTube, OphenShot, Audio Joiner, VideoPad, Clipchamp, etc.

5. DISCUSIÓN

El empleo de las redes sociales en el ámbito didáctico permite que el discente universitario (en este caso, de Ciencias Sociales) ponga en práctica sus destrezas lingüísticas, la interactividad del individuo y la cocreación. Los pódcast no solo se han utilizado para la enseñanza de literatura (Middleton, 2016) o literatura infantil, (este último es el caso que ocupa las presentes páginas), pues también se han efectuado estudios sobre aplicaciones didácticas en la enseñanza y aprendizaje de la Historia de la Música en el ámbito universitario (García-Peinazo, 2019), por referir un ejemplo. En este caso, la propuesta del investigador se enfoca en una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. El profesor García-Peinazo (2019) dota al estudiante de las herramientas necesarias para articular un evento musical académico o profesional. Otro trabajo similar es el de Killean & Summerville (2019), quienes en 2017 presentaron un pódcast legal dirigido a los estudiantes de la Facultad de Derecho para conocer el potencial de *podcasting* creativo como herramienta de desarrollo de conocimientos y habilidades. Esta actividad mejoró el conocimiento legal y fomentó la participación colaborativa entre la comunidad universitaria mencionada. Por último, debemos referir el estudio de McCarthy, Pelletier & McCoy (2021), quienes emplearon los pódcast para fomentar la comunicación y la interactividad de los estudiantes de marketing de dos universidades americanas. Los resultados evidenciaron que el 95% de los discentes estuvieron de acuerdo en que debían utilizarse en clase y reveló que los estudiantes se sentían en un ambiente seguro que les permitía mejorar sus habilidades de forma remota con personas desconocidas.

La realización de pódcast permite trabajar la expresión oral desde un punto de vista profesional. Además, debe trabajarse la parte creativa del individuo, pues el ser humano es un creador activo de cultura. Las estudiantes universitarias que han realizado esta actividad serán, en un

futuro próximo, maestras de Educación Infantil y, por ello, la dramatización oral de cuentos y la adaptación escrita de los mismos (que se realiza previamente) pueden ser géneros discursivos con los que ensayar las estrategias lingüísticas que tendrán que ejecutar en su ámbito profesional de las ciencias humanas. Asimismo, pretendemos que los futuros docentes se interesen por crear materiales propios y adecuados para el nivel lingüístico de su alumnado y que permitan la transmisión del conocimiento de forma eficaz. El hecho de que sus producciones sean difundidas y lleguen a un público más amplio hace que el estudiante optimice su trabajo y se esfuerce en producir creaciones más formales, multimediales e interdisciplinares. Para poder realizar actividades como el radioteatro o la grabación de pódcast se hace necesario que el creador maneje herramientas tecnológicas y lleve a la *praxis* herramientas lingüísticas orales que a veces están más descuidadas en la etapa universitaria. De acuerdo con la opinión de Valderrama:

> uno de los retos es la formación o el desarrollo de ciertas competencias —cognitivas, comunicativas, sensibles, culturales— para actuar no solo profesionalmente en la era de la información sino para generar un verdadero empoderamiento (2004, p. 20).

Durante los años 2013 y 2014, se llevó a cabo, como es bien sabido, el proyecto realizado en la Universidad de Medellín en el que Álvarez-Moreno y Vásquez-Carvajal (2015) demostraron que emplear medios de comunicación tecnológicos beneficia la promoción cultural de un estado y posibilita la comunicación reflexiva (sobre temas patrimoniales) con su ciudadanía. Las narraciones digitales potencian el pensamiento crítico y la participación cooperativa. En este sentido, Freire (2015) en su investigación contextualizada en contextos educativos brasileños propuso unos pasos para proyectos que buscasen trabajar la cooperación a través del pódcast que hemos podido consultar y llevar a cabo. Como aduce Barber (2016, p. 2) “the use of digital media to help create and share such stories may help engage academic research with creative practice to promote critical thinking, communication, digital literacy, and civic engagement”. Otros estudios, realizados en campus universitarios australianos (Dobinson & Bogachenko, 2018) demuestran que el desarrollo tecnológico y la implementación del uso

de pódcast y conferencias grabadas (conferencias electrónicas o *ilectures*) mejoran el aprendizaje en la educación superior, pues los discentes pueden realizar *reviews*, consultar datos que no comprenden, etc. Sin embargo, estos pódcast académicos no sustituyen las intervenciones y tutorizaciones del docente, pues los estudiantes subrayaron la necesidad de profesores para obtener orientación. En definitiva, el formato de materiales impresos tradiciones ha quedado obsoleto y ha dado paso a la bibliografía digital. Al hilo de lo mencionado cabe subrayar el incremento de creación de materiales digitales en el ámbito académico, motivado por la situación de pandemia ocasionada por la Covid-19 y que motivó a que los profesores universitarios tuvieran que amoldar sus materiales didácticos a un formato virtual. Ante tales circunstancias, en la comunidad académica de Cambridge se emplearon los pódcast como método para realizar entrevistas de investigación a estudiantes y profesores sobre los factores positivos del aprendizaje *online*, como la mejora en la accesibilidad y la participación (Eringfeld, 2021). De modo que se propone una combinación de la enseñanza virtual y presencial conservando los aspectos positivos de ambas.

Entre los beneficios sociales que ofrece la implementación de la radio van más allá de la gratificación personal de participar. Además, según explican Cortés-Fuentes y Correyero-Ruiz (2016), la realización de talleres de radio ayuda al empoderamiento ciudadano una persona con discapacidad intelectual y no solo mejora sus habilidades comunicativas, sino que favorece su autoestima y visibilidad social. Asimismo, contribuye a forjar prácticas culturales transformadoras, pues las reescrituras eliminan arquetipos y promueven la igualdad.

6. CONCLUSIONES

El uso de los pódcast e Instagram ha demostrado que el alumnado se ha implicado mucho más y estaba más motivado que si se hubiera tenido que emplear un método tradicional para realizar las mencionadas reescrituras. Además, el hecho de utilizar radioteatro les ha resul-

tado divertido y les ha permitido darse cuenta de la importancia de preparar adecuadamente un texto que debe ser expresado oralmente.

Es más que evidente que las redes sociales se han convertido en herramientas docentes en las diferentes etapas educativas. El ámbito más institucional abrió sus puertas a las TIC y las TAC y las implementó en sus investigaciones científicas. Ahora bien, no hace mucho que las novedosas TEP se han convertido en un medio digital donde tiene cabida multitud de contenido académico y donde los proyectos científicos se divulgan casi en tiempo real y, así las cosas, los resultados traspasan las fronteras geográficas de una manera antes inimaginable.

Muchos de nosotros nos sentimos cómodos en la red, entre *viewers*; aprendimos a *mutear*, *banear*, dar *likes* y dejamos de ser *boomers*. Todo esto es posible sin dejar de sentirnos "profesionales o académicos" y sin necesidad de cambiar el contenido de nuestra docencia o investigación.

Las creaciones de los pódcast han resultado una actividad con la que han reflexionado sobre la creación literaria, la narración de historias, la adecuación del contexto (escenario), la trama, los personajes, el desarrollo lógico, el clímax, el lenguaje, la comicidad, la recreación, la reescritura, la modernización, la transmisión de roles arquetípicos, la igualdad, la sororidad, la cultura, etc. Tal como explicó el dramaturgo Mamet (2002, p. 3) "it is our nature to dramatize".

Asimismo, la creación de estos pódcast que contienen reescrituras de textos ya existentes permite revisar obras literarias de otros siglos (nosotros nos centramos en el siglo XX en el caso de los pódcast de *Antoñita, la fantástica*) y nos ayudó a aproximar al alumnado a su propia historia cultural, estimuló la comparación del pasado y el presente (se abordaron puntos de vista distintos), colaboró a que se indagase en los valores propuestos por la autora (pues hemos de dejar constancia que los discentes de educación superior necesitan conocer escritoras del pasado para poder comprender mejor su presente y no reiterar errores, ya cometidos, en el futuro).

Todavía quedan por estudiar cuestiones como las propuestas por Doerr-Stevens & Burckey-Marudas (2019, p. 120) "how do such spa-

ces open back channels for multivocal exploration and deliberation of social issues […]”.

En resumidas cuentas, el uso de pódcast es una herramienta que permite el aprendizaje virtual, un espacio flexible y en el tiene cabida el aprendizaje atractivo de los géneros discursivos formales e informales, profesionales y académicos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos dejar constancia de nuestro sincero agradecimiento a UniRadio (Programa de radio de la Universidad de Jaén) y, en especial, al profesor Dr. Julio Ángel Merino y a su equipo. Gracias por su profesionalidad y por ayudarnos a difundir los trabajos de nuestras estudiantes.

FIGURA 1. *Logo de uniRadio, programa de radio de la Universidad de Jaén*



Fuente: uniRadio (Universidad de Jaén)

8. REFERENCIAS

Álvarez-Moreno, M. A. & Vásquez-Carvajal, S. C. (2015). Radio y cultura: una propuesta de radio ciudadana en Internet. *Palabra Clave*, *18*(2), 475-498. https://doi.org/ 10.5294/pacla.2015.18.2.7

Aliotta, M., Bates, S., Brunton, K. & Stevens, A. (2008). Podcasts and lectures. In G. Salmon & P. Edirisingha (dir.), *Podcasting for learning in universities* (pp. 33-42). Open University Press et SRHE.

Barber, J. F. (2016). Digital storytelling: New opportunities for humanities scholarship and pedagogy. *Cogent Arts and Humanities*, 3(1), 1-14. https://doi.org/10.1080/23311983.2016.1181037

Casas, B. (2008, 1ª ed. en 1948). *Antoñita, la fantástica*. Altaya.

Cortés-Fuentes, J. A., & Correyero-Ruiz, B. (2017). Radio and social empowerment. Uses and the rewards gained of radio workshops for individuals with intellectual or developmental disabilities. *Profesional de La Informacion*, *26*(1), 55-65. https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.06

Dobinson, T., & Bogachenko, T. (2018). Issues Arising from the Use of University Ilectures: A Case Study of One Australian Campus. *Australian Journal of Teacher Education*, *43*(2), 100-15. https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n2.6

Doerr-Stevens, C., & Buckley-Marudas, M. (2019). Hearing Knowledge into Action: Mobilizing Sound for Multicultural Imaginaries. *International Journal of Multicultural Education*, *21*(1), 105-124. https://doi.org/10.18251/ijme.v21i1.1735

Eringfeld, S. (2021). Higher education and its post-coronial future: utopian hopes and dystopian fears at Cambridge University during Covid-19. *Studies in Higher Education*, *46*(1), 146-157. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859681

Freire, E. (2015). Potenciais cooperativos do podcast escolar por uma perspectiva freinetiana. *Revista Brasileira de Educação*, *20*(63), 1033-1056. https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206312

García-Peinazo, D. (2018). A la parrilla suena mejor: El podcast como estrategia didáctica basada en el ABP para el análisis y la gestión de eventos en la asignatura Historia de la Música / A la parrilla suena mejor: Podcast as a Project-Based-Learning Didactic Tool for Music History and Event Management. *Tercio Creciente*, (15), 73-84. https://doi.org/10.17561/rtc.n15.5

Godoy, E. (1979). *La infancia en la narrativa española de posguerra*. Pláyor (Nova Scholar).

Grau-Ibarra, K., & Villarreal-Orias, J. (2017). Pertinencia de ocho programas radiofónicos (podcast) como material didáctico en la educación a distancia en una asignatura introductoria al manejo de recursos naturales. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, *8*(1). https://doi.org/10.22458/caes.v8i1.1796

Killean, R. & Summerville, R. (2019). Creative podcasting as a tool for legal knowledge and skills development. *The law teacher*. https://doi.org/10.1080/03069400.2019.156867

Mamet, D. (2002). *Three uses of the knife: on the nature and purpose of drama*. Methuen.

McCarthy, S., Pelletier, M., & McCoy, A. (2021). Talking Together: Using Intercollegiate Podcast for Increased Engagement in Marketing Education. *Marketing Education Review*. https://doi.org/10.1080/10528008.2021.1875849

McKnight, K., O'Malley, K., Ruzic, R., Horsley, M. K., Franey, J. J., & Bassett, K. (2016). Teaching in a Digital Age: How Educators Use Technology to Improve Student Learning. *Journal of Research on Technology in Education*, *48*(3). https://doi.org/10.1080/15391523.2016.1175856

Middleton, A. (2016). Reconsidering the role of recorded audio as a rich, flexible and engaging learning space. *Research in Learning Technology*, *24*(1), 1-13. https://doi.org/10.3402/rlt.v24.28035

Nee, R. C., & Santana, A. D. (2021). Podcasting the Pandemic: Exploring Storytelling Formats and Shifting Journalistic Norms in News Podcasts Related to the Coronavirus. *Journalism Practice*, 3-21. https://doi.org/10.1080/17512786.2021.1882874

Rogers, D., Herbert, M., Whitzman, C., McCann, E., Maginn, P. J., Watts, B. & Caldis, S. (2020). The City Under COVID-19: Podcasting As Digital Methodology. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, *111*(3), 434-450. https://doi.org/10.1111/tesg.12426

Sáiz, A. (1992). Modelos de Infancia. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, *5*(45), 7-13.

Smith, R., & Madison, D. (2021). 'Like, what even is a podcast' Approaching sport-for-development youth participatory action research through digital methodologies. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, *13*(1), 128-145.

Synorub, H. P., Nestayko, I. M., Poplavska, I. V., Medynska, O. Y., & Poplavska, N. M. (2019). Crossmedia as an Innovative Technology in Training the Humanities Students in Higher School. *Information Technologies and Learning Tools*, *70*(2), 257-270. https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2762

Tejedor, S., Cervi, L., Pérez-Escoda, A., Tusa, F., & Parola, A. (2021). Higher Education Response in the Time of Coronavirus: Perceptions of Teachers and Students, and Open Innovation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity Article*, (7), 1-15. https://doi.org/10.3390/joitmc7010043

Uribe, A., Álvarez, D., & Jaramillo, J. R. (2008). De leer, serie radial sobre la promoción de la lectura. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, *31*(1), 67-83.

Valderrama, C. E. (2004). *Medios de comunicación y globalización: tensiones de la política, las identidades y la educación*. Nómadas.

Yeates, R. (2020). Serial fiction podcasting and participatory culture: Fan influence and representation in *The Adventure Zone*. *European Journal of Cultural Studies*, *23*(2). https://doi.org/10.1177/1367549418786420

LA DIVULGACIÓN *YOUTUBER* COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA CREACIÓN DE UN CANON FEMENINO

ALBERTO ESCALANTE VARONA
Universidad de La Rioja

ISABEL SAINZ BARIAIN
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La implantación de las TIC como herramienta didáctica en el aula de Educación Secundaria empuja al profesorado a una continua actualización de sus destrezas comunicativas y su conocimiento del contexto sociocultural en el que el alumnado desarrolla sus habilidades de interacción social. No se trata únicamente de reconocer los referentes culturales de los adolescentes, sino también las formas en que se comunican y en las que las nuevas alfabetizaciones cobran sentido.

En la actualidad, los *youtubers* han copado los canales de interacción comunicativa y social del público infantil y adolescente en YouTube, extendiéndose desde ahí a otras plataformas y redes sociales. La heterogeneidad de sus contenidos impele a una revisión crítica de su alcance social, configuración discursiva y estructura comunicativa, sobre todo para evaluar en qué medida su impacto en su público objetivo se traduce en actitudes y competencias que luego se trasladarán al aula. Así, en este trabajo expondremos una propuesta didáctica para que el alumnado de Educación Secundaria pueda emplear las herramientas discursivas de la comunicación *youtuber*, que le son conocidas y puede emular, para desarrollar píldoras audiovisuales de contenidos literarios impartidos en clase. Mediante este aprendizaje activo,

podrá contribuir a la ampliación del canon de lecturas, para incluir otros cánones académicos, históricos y generacionales aún poco presentes, cuando no directamente ausentes, de los currículos educativos.

2. OBJETIVOS

Desde estos presupuestos, y una vez constatado el interés social que suscita la cuestión de los *youtubers* y su papel como divulgadores de contenidos culturales que en gran medida entroncan con los recogidos en los currículos académicos del sistema escolar, lanzamos la siguiente propuesta didáctica hipotética: una serie de actividades, orientadas según el método de aprendizaje por proyectos, con las que pretendemos que el alumnado de los cursos 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria en España desarrollen su competencia comunicativa y sus destrezas como lectores. Para ello, partiremos del enfoque histórico y de fomento del hábito lector que orienta la enseñanza literaria en este nivel, según consta en el currículo educativo vigente, con el fin de que el alumnado aplique los conocimientos al respecto que ha adquirido para crear y difundir materiales audiovisuales en los que divulgue estos contenidos, siguiendo el modelo discursivo de los vídeos elaborados por *youtubers*.

3. METODOLOGÍA

3.1. Estado de la cuestión: TIC y redes sociales para la Educación Secundaria.

Si bien la relativa novedad del "fenómeno *youtuber*" y de su repentino proliferación como material educativo -impulsado por la crisis sanitaria por COVID-19 a partir de marzo de 2020- no ha permitido aún la consolidación seria y rigurosa de un debate académico sobre su pertinencia didáctica, desde una perspectiva temporal apropiada sobre este objeto de estudio (véase una aproximación en: Pérez Vera, Sánchez Herrera, Fernández Sánchez, 2020), sí se constata que las TIC, las redes sociales y otras formas de nuevas alfabetizaciones han recibido la atención necesaria de la crítica académica y la reflexión y análisis

docentes (García-Ruiz, Tirado Morueta, Hernando Gómez, 2018). Se han realizado aproximaciones sobre otras redes ampliamente asentadas entre el público adolescente, en cuanto a su utilidad como recurso educativo en la enseñanza de Lengua castellana y Literatura, tales como TikTok (Lázaro Niso, 2020a) o Instagram (Lázaro Niso, Sainz Bariain, 2020). YouTube sí ha sido analizado como portal de recursos audiovisuales potencialmente útiles para la enseñanza y el autoaprendizaje, pero sobre los que el estudiantado no aplica filtros suficientes para discriminar los contenidos inadecuados de los apropiados (Gallego Domínguez, 2017). También se ha propuesto la traslación al contexto educativo del valor concedido por los usuarios de redes sociales a este medio como forma de gratificación, para así potenciar y favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (García-Ruiz, Hernando Gómez, 2018).

La proliferación de los canales de divulgación sobre materias de cultura general choca con el sistema educativo en el momento en que en tales canales se difunden contenidos regulados por el currículo sin que medien agentes autorizados por el sistema para su impartición: esto es, se transmiten los mismos conocimientos antes limitados a la escuela a través de personas no necesariamente pertenecientes al profesorado o formados en técnicas y procedimientos de enseñanza. Esto lleva necesariamente a que los límites de la educación formal y la informal se cuestionen y se difuminen de cara a una sociedad adolescente que ha diversificado sus formas de acceso a las fuentes de conocimiento, compaginando los contenidos propios de su formación escolar con otros que la complementan, aclaran o, incluso, exceden.

En este sentido, se ha hecho imprescindible analizar la rigurosidad de los canales de divulgación, para determinar su calidad y evitar caer en falacias lógicas que enfrentan el éxito de los nuevos modos discursivos propios del público joven actual, y en los que se basa el éxito de los *youtubers*, con el supuesto fracaso de las formas tradicionales de documentación educativa por la supuesta inutilidad intrínseca a los contenidos escolares (por el mero hecho de estar refrendados por el "arcaico" sistema educativo) o a la desactualización del profesorado en cuanto a sus habilidades comunicativas. El éxito de un canal de

divulgación puede ser extrínseco a la pertinencia y grado de acierto de los contenidos teóricos impartidos, que sí pueden ser contrastados y refrendados desde una necesaria posición crítica y según la información objetiva que está contenida en la literatura científica producida al respecto.

Generalizando un panorama amplio y complejo, los *youtubers* encargados de difundir contenidos culturales suelen acreditar algún tipo de formación especializada, como requisito *sine qua non* que se impone convencionalmente y de manera generalmente tácita en la sociedad actual para que las opiniones o datos ofrecidos por los divulgadores sean recibidos con un mínimo de credibilidad. No obstante, aún falta un estudio de campo que clasifique temáticamente los canales divulgativos en lengua española y cualifique la rigurosidad de sus contenidos, así como constate las preferencias del público adolescente por unos canales frente a otros según diferentes parámetros (interés por determinados contenidos por su utilidad académica o por ofrecer contenidos que llaman su atención, autoridad concedida a unos *youtubers* frente a otros…). Se han realizado reflexiones críticas sobre canales de divulgación sobre Matemáticas (Romero-Tena, Ríos-Vázquez, Román-Graván, 2017), estudios sobre la utilidad del videopodcast en el aula de Música (Palazón Herrera, 2013) y propuestas de formación del futuro profesorado en Educación Secundaria para la elaboración de videotutoriales con finalidad docente, como en la enseñanza de la gramática (Martí Climent, García Vidal, 2021). A este respecto, cabe señalar que, frente a otras áreas científico-tecnológicas o de Humanidades y cultura (música, historia, arte…), los contenidos de literatura española no cuentan con un amplio catálogo de divulgadores, en el ámbito más estrictamente académico; sí en el caso de la lengua castellana, donde abundan los portales dedicados a la enseñanza de morfosintaxis y tipologías textuales como complemento a las explicaciones del aula. No obstante, YouTube sí se ha erigido como una plataforma idónea para la transmisión de un tipo de conocimientos y destrezas en argumentación que forman parte integral de la educación literaria en el currículo educativo: la crítica literaria, aplicada en este caso a los

gustos de lectura propios del público adolescente, reivindicándolos de la mano de los *booktubers* (Lázaro Niso, 2020b).

En resumen, la aplicación didáctica de TIC como YouTube y otros portales web y redes sociales debe realizarse en un sentido bidireccional: constatado el impacto social del *youtuber* como creador y divulgador de contenidos en un público adolescente, del que recibe reconocimiento y seguimiento, cualquier propuesta didáctica que trate de aprovechar esta tendencia para mejorar las dinámicas de enseñanza-aprendizaje sería reduccionista si se limitase a emular el discurso propio de este medio en un sentido unidireccional: esto es, del profesorado, a modo de *youtuber*, hacia el alumnado. Debemos tener en cuenta que los *youtubers* se han convertido en modelos de conducta para su público meta, así como en su principal fuente de entretenimiento y acceso a información y opinión. Y esto guarda interesantes paralelismos con la conceptualización del modelo educativo vigente desde los planteamientos del aprendizaje significativo y contextualizado en las inquietudes e intereses del alumnado. Del mismo modo que el fomento de un hábito lector en el público adolescente contribuye a crear su identidad lectora, que será la base para los hábitos de lectura que desarrollará a lo largo de su vida adulta, su contacto con el entorno *youtuber*, como medio de comunicación, también responde al valor que se les concede a estos creadores de contenidos como personalidades públicas en los que niños y adolescentes pueden identificarse. Potenciado por su impacto mediático, el fenómeno *youtuber* ha multiplicado estas posibilidades de autorrepresentación e identificación propias del individuo infantil y juvenil (Pérez Torres, Pastor Ruiz, Abarrou-Ben-Boubaker, 2018; Fedele, Ramspott, Suau, 2018) por medio de facetas creativas y discursos narrativos que exceden en buena medida las capacidades comunicativas de los medios tradicionales.

3.2. Fundamentación curricular de la educación literaria en ESO: hacia una ampliación del canon.

El currículo educativo actualmente vigente en España, encuadrado en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo

básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato) da continuidad a los procedimientos metodológicos y planteamientos conceptuales que introdujo la Ley Orgánica de Educación en materia de educación por competencias (López Valero, Martínez Ezquerro, 2012). En lo referente a la materia de Lengua castellana y Literatura, ambas disciplinas se combinan de manera integral en el proceso de enseñanza. De este modo, el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado, como objetivo de este aprendizaje, se orienta hacia la adquisición de las herramientas procedimentales y actitudinales necesarias para la comunicación oral y escrita en un amplio abanico de contextos; el conocimiento gramatical y metalingüístico y las destrezas de comprensión literaria y hábito lector son transversales a la adquisición de estas habilidades, como resultado a la vez que medio de realización de los discursos lingüísticos.

No obstante, se sigue manteniendo la división tradicional de contenidos de Lengua con respecto a los de Literatura: bien por comodidad metodológica en su distribución en el documento curricular, bien por perpetuación del modelo previo a la LOGSE de separación entre la materia de Lengua y Literatura, esto no impele al profesorado a aplicar compartimentos estancos a la impartición de contenidos. Atendiendo a la perspectiva integral que sustenta las destrezas del enfoque comunicativo, sobre el que se construye metodológicamente la enseñanza-aprendizaje de lenguas (materna y extranjeras) en el sistema educativo vigente, la educación lingüística parte de un planteamiento textual: del enunciado como unidad mínima de comunicación, concretado en textos que se transmiten en diferentes modalidades y registros, tanto verbales como no verbales.

Competencias, objetivos, contenidos, metodologías, actividades y criterios de evaluación deben combinarse en las programaciones didácticas del profesorado de esta materia, para garantizar que las disciplinas de Lengua y Literatura se interrelacionen. Esto es, que se lean textos literarios y se analicen sus constituyentes discursivos, que la creación de textos (con finalidad literaria o no) se oriente a la aplicación de los conceptos metalingüísticos impartidos. La educación lingüística en Lengua castellana y Literatura, así, se adapta a las capaci-

dades cognitivas del alumnado y a un perfeccionamiento progresivo de las destrezas comunicativas que ha adquirido en el entorno natural, para que sean útiles en contextos más especializados y den forma a mensajes más complejos.

Esto se aprecia especialmente en el enfoque dado a la educación literaria en el currículo. La LOMCE reorganizó los ciclos de ESO, dando como resultado un primer ciclo que abarcaba los tres primeros cursos y un segundo ciclo que comprendía el cuarto curso. Mantiene la doble distribución de contenidos a lo largo de estas etapas que se introdujo en la LOE, estructurados sobre un planteamiento progresivo: una aproximación genérica al hecho literario en los primeros cursos que da paso a un estudio cronológico de los hechos, autores y textos más significativos de la literatura española. Si bien los contenidos curriculares del primer ciclo de ESO aglutinan ambas perspectivas, sus concreciones autonómicas los distribuyen según el modelo de la LOE: en primer y segundo curso se aborda este enfoque en los géneros literarios y recursos poéticos, y en tercero y cuarto se trata la literatura española desde la Edad Media hasta el siglo XX.

Con este planteamiento histórico de tipo cronológico, la literatura se concibe en su configuración patrimonial y canónica: en un repertorio de textos y autores convencionalmente considerados como representantes de una cultura nacional, en estrecha dependencia con los hechos históricos que conforman el pasado colectivo de la comunidad. Conscientes de que todo canon es un constructo teórico y crítico, que plasma las posturas identitarias de la sociedad a la que representa, las propuestas didácticas en educación literaria a partir de la LOE se han basado especialmente en el fomento del hábito lector a partir de la noción del "gusto por la lectura": se legitima la literatura juvenil u otras tipologías textuales recibidas (e incluso producidas) por los jóvenes como contenido impartible y evaluable en Educación Secundaria en un intento de extender el aprendizaje significativo al ámbito lingüístico-literario. Extender el canon hacia las manifestaciones con menos autoridad patrimonial pero mayor fuerza discursiva y relevancia instantánea es una acción que presupone una respuesta activa del alumnado en su proceso formativo: el gusto es el criterio que determi-

na qué obras se introducirán en el aula. La pluralidad de cánones que se impartirán en el aula, como fundamento de los planes de lectura autorizados por los departamentos de los centros educativos, implicará tanto una mayor complejidad de los contenidos como una diversificación de las posibilidades formativas del alumnado: no solo se limitará a la aprehensión pasiva y enciclopédica de un catálogo filológico, sino que también incluirá en su bagaje lector otras obras que despertarán su gusto por el acto de lectura en sí o que le permitirán conectar con las inquietudes propias de su edad y su grado de madurez, así como formarse en el conocimiento de las posibilidades discursivas de la lengua española y, por consiguiente, apreciar los clásicos de la literatura propia de su cultura (Mendoza Fillola, 2002; Cerrillo Torremocha, 2013).

Esto permite también proponer aproximaciones interdisciplinares, que integren diversas competencias y objetivos educativos que se establecen en la ley. La educación en valores se sustenta en la obligatoriedad de que, en el estado español, los centros garanticen actitudes de respeto y no discriminación del alumnado hacia otras personas por motivos de raza, sexo, orientación sexual, credo, pensamiento político, etc. Los retos formativos que plantea la sociedad multicultural y el avance de las reivindicaciones en materia de diversidad de género e igualdad entre hombres y mujeres motiva una necesaria revisión tanto de los corpus de lecturas que refrendan los currículos autonómicos y la tradición didáctica en los centros educativos como de los procedimientos prototípicos de enseñanza-aprendizaje. Algo fundamental en una sociedad adolescente que, según varios estudios, arrastra carencias en materia de hábito lector y comprensión lectora (Jover Mira, Valdés Muñoz, Navas Martínez, 2020), pero en la que reside un enorme potencial como grupo inmerso en un entorno alfabetizado y mercantilizado editorialmente, lo que, por consiguiente, puede contribuir al desarrollo de una lectura recreativa que conduzca tanto a un mejor conocimiento de los textos clásicos como a un desarrollo de la capacidad de lectura comprensiva y afianzamiento del hábito lector como medio de acceso al conocimiento (Rivera-Jurado, Romero-Oliva, 2020).

3.3. Pautas para el diseño de una propuesta didáctica: la divulgación *youtuber* para la enseñanza de la Literatura escrita por mujeres.

Los planteamientos teóricos que hemos recogido en el estado de la cuestión nos permiten constatar dos aspectos: por un lado, la necesidad de ahondar en el estudio crítico de los materiales divulgativos ofrecidos por los *youtubers*, para graduar en qué manera su proliferación y rápida difusión se contrapone a la rigurosidad de sus planteamientos y la veracidad de sus contenidos; por otro, el conocimiento activo y pasivo que el público adolescente tiene de los métodos y medios discursivos de los *youtubers*, tanto en lo referente a sus estrategias de comunicación oral (sobre todo en los elementos prosódicos, a los que cargan de particularidades distintivas) como en su manejo de procedimientos de edición audiovisual.

Puesto que en la escuela debe fomentarse un aprendizaje contextualizado, que sea contemporáneo a la realidad inmediata al alumnado y dialogue con su entorno -para evitar que la institución escolar esté al margen de las circunstancias sociales que le dan sentido y perpetúe saberes elitistas y desubicados de los intereses y necesidades formativas de sus estudiantes-, consideramos que la introducción en el aula de estos recursos discursivos de los *youtubers* puede resultar provechoso, en forma y fondo, para acercarle al alumnado los contenidos literarios de tipo histórico.

Del mismo modo, urge la renovación del canon de lecturas curriculares mediante la incorporación de un catálogo representativo de mujeres escritoras. Diversos estudios académicos y reportajes en prensa han constatado la ausencia de la escritura femenina en los currículos educativos de Lengua castellana y Literatura y otras materias afines (Servén Díez, 2008; Lasa-Álvarez, 2016; Grana Gil, Lara Pastor, 2019; López Trujillo, 2021): en consecuencia, y atendiendo a la finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria en la obligatoriedad de formar al alumnado en actitudes de no discriminación e igualdad entre mujeres y hombres, debe incluirse de manera explícita la intervención de escritoras, pensadoras y artistas en la conformación del patrimonio

cultural español a lo largo de su historia. Se trata, en la medida de lo posible tanto de construir un nuevo canon específicamente femenino y feminista como de incluir a mujeres escritoras como figuras de autoridad en el campo literario de su época, atendiendo a los criterios poéticos que regían los parámetros por los que se regulaba la calidad de una obra. No podemos negar que tales criterios han respondido, durante buena parte de la historia literaria occidental, a patrones y modelos heteropatriarcales, regulados por instituciones de poder literario copadas y regidas por hombres; pero ello no implica que deban ser desautorizados, o incurriríamos en una falacia presentista que ignoraría que tales criterios sí fueron referentes para la creación literaria que seguían por igual hombres y mujeres. Por otra parte, debemos también incorporar otras formas de comunicación literaria, conceptualización de la creación escrita y configuración de los perfiles autoriales que se conformaron en contextos sociales exclusivamente femeninos a lo largo de la historia: géneros y tipologías textuales tales como la comunicación epistolar que, aunque fueron parte ineludible de la historia literaria occidental, no han ocupado el puesto que objetivamente les corresponde en el canon, al ser menospreciados y apartados por ser considerados literatura "menor" desde prejuicios críticos de una historiografía escrita en clave masculina.

Partiendo de estos presupuestos críticos, nuestra propuesta didáctica se orienta según los siguientes fundamentos metodológicos y conceptuales:

– Se centra en los cursos de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria, en los que el enfoque propio de la educación literaria está centrado en su estudio histórico y cronológico. Esto plantea concebir el hecho literario de manera enciclopédica, desde los presupuestos de patrimonio escrito y canon de autoridades. Se evaluará el aprendizaje de contenidos históricos y su ejemplificación en textos y autores o autoras de los que se fundamentará su relevancia para el desarrollo histórico de la literatura española en los periodos estudiados en estos cursos (Edad Media – siglo XX).

- Igualmente, debe continuarse con el enfoque dado a la enseñanza literaria en los primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria, centrado en el estudio genérico del hecho literario y el análisis de sus recursos poéticos. Estos contenidos tendrán que ejemplificarse ahora en los textos literarios históricos, para apreciar así la evolución diacrónica del lenguaje poético.

- Se buscará el fomento del gusto por la lectura, objetivo fundamental de la educación literaria en Educación Secundaria Obligatoria. Los textos de literatura juvenil se tendrán que alternar con los clásicos literarios, de tal manera que será aconsejable establecer relaciones conceptuales, temáticas y argumentales entre ellos, para que el alumnado perciba la continuidad histórica de motivos literarios que reflejan inquietudes consustanciales a la humanidad.

- Las actividades propuestas tendrán que servir para desarrollar el espíritu crítico del alumnado, tanto para que argumente su opinión sobre los textos leídos como para que los juzgue no desde una postura presentista, sino evaluando su contenido ideológico en su contexto histórico y se sensibilice hacia los cambios sociales y culturales que se han producido en los últimos siglos en materia de igualdad y no discriminación, y de los que los textos literarios más contemporáneos son ejemplo (y los clásicos pueden marcar sus precedentes).

- Se fomentará el aprendizaje activo: puesto que el trasfondo de esta propuesta didáctica es que el alumnado amplíe el canon de lecturas para integrar a mujeres escritoras, esto implicará un proceso previo de búsqueda de información que lleve a la construcción de conocimientos y el aprendizaje por descubrimiento. Igualmente, al trabajar por medio de TIC y manejando códigos comunicativos y discursivos propios del lenguaje *youtuber*, el alumnado aplicará de manera activa los conocimientos prácticos que ha adquirido de forma implícita

durante su propia experiencia como consumidor de medios audiovisuales en la red.

- Se fomenta también el aprendizaje significativo. El alumnado, al aplicar los conocimientos sobre comunicación *youtuber* a la difusión de los contenidos teóricos escolares que ha aprendido y a los conocimientos teóricos que ha descubierto sobre el canon femenino, favorecerá así el necesario proceso de memorización mediante una interrelación continua entre su experiencia personal como lector, estudiante e internauta. De este modo, podrá ser consciente de que su aprendizaje se va construyendo progresivamente a partir de sus propias aportaciones, lo que le resultará más interesante y motivador.

- Se trabajarán especialmente la competencia comunicativa oral y la competencia digital, en el desarrollo de un proyecto audiovisual en el que, en última instancia, los alumnos crearán píldoras de contenido en forma de vídeos sobre autoras y su obra, que habrán investigado para complementar el manual de la materia, y para los que aplicarán los recursos expresivos de los *youtubers*. Pero también se fomentará la competencia comunicativa escrita en la elaboración de fichas de lectura y bio-bibliográficas sobre las autoras escogidas y comentarios sobre una antología de textos que el profesorado habrá elaborado específicamente para este proyecto.

- De este modo, se trabajarán por medio de metodologías activas (Fernández March, 2012): específicamente, mediante un aprendizaje por proyectos, de manera colaborativa. El proyecto será de larga duración, pues ofrece las herramientas conceptuales y procedimentales necesarias para ampliar el canon literario de todos los periodos históricos en los que se divide la cronología histórico-literaria que se imparte en Educación Secundaria Obligatoria. Se realizará en grupos y se expondrá ante la clase en sesiones intermitentes durante todo el curso, para favorecer la interacción, la búsqueda con-

junta de información y su contraste, motivando así el espíritu crítico hacia el trabajo propio y el de los compañeros.

- Mediante este proceso de ampliación del canon en clave femenina, se trabajará hacia una educación más inclusiva y no discriminatoria: al hacer hincapié en la ausencia generalizada de escritoras en el canon de autores y textos, el alumno percibirá implícitamente los constructos masculinos que han regulado nuestra preconcepción y asimilación de la cultura patrimonial. En consecuencia, se fomentará en el alumnado una actitud crítica hacia su contexto cultural, que resulte en acciones constructivas, orientadas a la consecución de una sociedad más igualitaria y justa y la reivindicación de formas de expresión literaria que por pleno derecho histórico merecen ser situadas al mismo nivel que otras ya tradicionalmente consagradas en la historiografía.

- Mediante este proyecto, se contribuye también a la ruptura de los estrictos límites tradicionales entre el aprendizaje formal y el informal, mediante la introducción de la realidad cotidiana y los gustos del alumnado en el aula. Sin embargo, esto no debe ir en detrimento de que en el aula toda acción está motivada a la evaluación de competencias y la consecución de unos fines formativos: la educación tiene un fin propedéutico, que va más allá de la finalidad lúdica de algunas de las formas de consumo y comunicación audiovisuales a las que recurre el público adolescente. Este punto de conexión entre lo académico y lo lúdico se encuentra, en el entorno *youtuber*, en los divulgadores culturales, que consiguen acercar con éxito al alumnado contenidos que en el entorno del aula pueden producir menos interés, cuando no rechazo.

4. RESULTADOS: *YOUTUBERS* DE LA LITERATURA (UNA PROPUESTA PARA LA DIVULGACIÓN DE LA HISTORIA LITERARIA FEMENINA).

Para no exceder los límites de esta publicación, nos centraremos en una comunidad autónoma (La Rioja), un periodo histórico (Edad Media), un curso de Educación Secundaria (3º) y un límite cronológico preestablecido (un trimestre), concretando así una introducción a una propuesta hipotética de acción docente que, aun así, podrá ser adaptada a otras realidades del aula, desde los planteamientos teóricos y curriculares que hemos indicado:

La Comunidad Autónoma de La Rioja regula la actividad educativa en Educación Secundaria y Bachillerato mediante el Decreto 19/2015, de 12 de junio, por el que se establece el currículo de ambos niveles. En 3º de ESO se establece, dentro del bloque IV de contenidos, la aproximación a "los géneros literarios y a las obras más representativas de la literatura española de la Edad media al Siglo de Oro" (p. 12470), a través de la lectura de textos completos o fragmentos. Otros contenidos procedimentales son de tipo creativo, relativos a la redacción de textos literarios personales y la elaboración de trabajos a partir de la consulta rigurosa y eficiente de fuentes de información. Los criterios de evaluación de este bloque nos ofrecen los diferentes objetivos formativos que el alumnado debe alcanzar; aprovecharemos los siguientes en nuestra propuesta:

> 1. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, contribuyendo a la formación de la personalidad literaria.
>
> 2. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.
>
> 3. Comprender textos literarios representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro reconociendo la intención del autor, relacionando su contenido y su forma con los contextos socioculturales y literarios de la época, identificando el tema, reconociendo la evolu-

ción de algunos tópicos y formas literarias y expresando esa relación con juicios personales razonados.

4. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas, para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información

Nuestra propuesta se plantea más en una serie de recomendaciones, ideas y pautas que de ejercicios concretos, que tendrán que ser diseñados en base a las propias circunstancias educativas del centro donde se aplique este proyecto y sus recursos materiales, así como de las capacidades del alumnado.

La Edad Media corresponde al primer periodo cronológico que se estudia en Educación Secundaria Obligatoria según el enfoque histórico que se inicia en 3º, pese a contener una literatura que conceptual y lingüísticamente está alejada del conocimiento literario inmediato y contemporáneo del alumno, sus gustos personales y sus destrezas lectoras e interpretativas. Esto supone un escollo importante en su aproximación al hecho literario desde una perspectiva más académica y enciclopédica, como es la que se evalúa en los últimos cursos de Secundaria. Abordar este proceso con éxito es fundamental si queremos que los alumnos no solo desarrollen favorablemente herramientas interpretativas del texto literario en su conexión con su contexto sociocultural (objetivo en Bachillerato), sino también fomentar que sean lectores motivados e interesados por el pasado literario de la cultura hispana.

Así, la primera aproximación que el alumnado realice a la literatura medieval no solo supondrá también su primer contacto con el enfoque histórico en el estudio literario, sino que también nos debe permitir la introducción de las herramientas metodológicas que guiarán los planteamientos conceptuales y procedimentales que guiarán el proceso de enseñanza-aprendizaje en clave de ampliación del canon que abordaremos durante todo el curso. Por ello, esta propuesta introductoria que ofrecemos se llevará a cabo hipotéticamente en el primer semestre del curso, siguiendo esta cronología orientativa:

1. Se comenzará por la impartición tradicional de los contenidos relativos a la literatura medieval española, siguiendo el manual de texto o los materiales que el profesorado haya dispuesto para ello. No establecemos ningún condicionante a esta fase preliminar: lo que nos interesa es que el alumnado perciba la enseñanza literaria por ahora de manera pasiva y unidireccional, exclusivamente memorística, para que la ruptura metodológica que se producirá a continuación fomente por sí misma su interés por la materia y motive su participación.
2. A continuación, se dedicará una sesión para plantear una serie de cuestiones clave que motiven al alumnado a que cuestione diversas preconcepciones de las que tal vez no era consciente y que supondrán la base procedimental de las actividades siguientes:
    a. *¿Se ha mencionado a alguna mujer autora en este tema de literatura medieval española? ¿Y hemos leído y comentado algún texto escrito por mujeres?*
    b. *¿Por qué crees que esto es así: por qué no hay apenas mujeres en la lista de autores que hemos estudiado? ¿Crees que era porque su literatura no era tan buena como la escrita por hombres? ¿O es por algún otro motivo?*
    c. *Repasa el contexto histórico que hemos estudiado al comienzo del tema. ¿Cuál era el papel de las mujeres en la sociedad medieval? ¿Tenían acceso a la educación? ¿Y esto era igual para campesinas y para nobles?*
    d. *¿Crees que el papel de la mujer en la sociedad medieval influyó para que muy pocas escribiesen literatura?*
3. Las respuestas nos permitirán evaluar los conocimientos adquiridos por el alumnado en la memorización de datos contextuales de tipo histórico y posibles prejuicios críticos cualitativos (y, en cierto modo, discriminatorios) sobre la capacidad de las mujeres para escribir literatura en los términos vistos en clase. Una vez constatado cuál es el conocimiento y la postura de nuestros estudiantes al respecto, podremos graduar la inten-

sidad de nuestra propuesta didáctica para superar tales prejuicios, de tal manera que sean ellos los que, de manera activa, los pongan en duda y reformulen sus estrategias de acercamiento crítico a la literatura.

4. A partir de aquí, podemos trabajar con un repertorio de escritoras para que nuestro alumnado sea consciente del panorama de literatura femenina que se produjo en este periodo histórico. Será recomendable ampliar el foco a otras literaturas europeas en las que la escritura por mujeres fue más prolífica que en la castellana, trabajando con diversas autoras sí han ocupado un lugar "tradicional" en el canon, como es el caso de Francia (Christine de Pizan), Inglaterra (Margery Kempe) o Alemania (Hildegard von Bingen). Será ineludible consultar trabajos académicos realizados sobre este tema (Dronke, 1995; Cabanes Jiménez, 2006; Garí, Cirlot Valenzuela, 2008), para poder extraer de estos catálogos aquellas autoras que sean representativas no solo de los géneros literarios adscritos en la cultura medieval a la escritura femenina (y, por tanto, "íntima"), como la literatura de viajes, mística y amorosa, sino también otros géneros exclusivos del mundo patriarcal (literatura sapiencial, crónicas, poesía épica) en los que algunas mujeres trataron de jugar también un papel autorial. Será conveniente que los primeros trabajos se realicen sobre un corpus y una antología de textos previamente elaborados por el profesorado, para así facilitarle la labor al alumnado y no dejarle sin recursos suficientes ante el reto de buscar información en fuentes que tal vez desconozca, y sobre un tema del que aún no se ha publicado ni difundido información suficiente.
5. Antes del reparto de trabajos bio-bibliográficos sobre las escritoras europeas que se hayan seleccionado, hay que explicar los procedimientos metodológicos que se usarán: estos son los recursos audiovisuales de la comunicación *youtuber*. Para ello, realizaremos un tanteo del conocimiento que nuestro alumnado tenga de la cultura *youtuber* por medio de un cuestionario no evaluable:
   a. *¿Conoces o sigues a algún "youtuber"?*

   b. *Si sigues alguno de sus canales, ¿qué te resulta interesante de ellos? ¿Por qué los sigues?*
   c. *¿Aprendes con estos "youtubers"? ¿El qué? ¿Y alguno te sirve para estudiar? ¿Y para aprender curiosidades sobre temas que veis en clase: música, arte, historia...?*
   d. *¿Hay más "youtubers" chicos o chicas? ¿Y los chicos hablan de temas diferentes a las chicas? ¿Por qué crees que ocurre esto? ¿Estás de acuerdo?*
6. Cuando hayamos comprobado el grado de conocimiento de nuestro alumnado sobre la cultura *youtuber*, y en consecuencia podamos graduar el alcance de nuestra aproximación, realizaremos una aproximación más reflexiva sobre la comunicación *youtuber* en la que el alumnado participará de forma activa. Se les planteará esta pregunta, que ellos tendrán que ejemplificar en clase con vídeos de sus *youtubers* favoritos. Las preguntas están orientadas para que identifiquen con mayor exactitud los rasgos formales y discursivos que queremos que detecten y emulen en sus propios vídeos que realizarán en clase:
   a. *Señala cuáles son, en tu opinión, las cinco características principales de la forma de comunicarse de los "youtuber". ¿De qué hablan? ¿Cómo hablan: cuál es su tono de voz, qué tipo de vocabulario utilizan? ¿Conocéis algún vídeo en el que expliquen cómo graban y editan sus vídeos? ¿Se comunican con sus seguidores? ¿Publican vídeos con frecuencia: por qué? ¿Cómo son sus vídeos: cuánto duran, meten fragmentos de otros vídeos, hablan de seguido o en trozos de tiempo más breves...?*
7. Una vez hayan identificado entre todos los rasgos discursivos orales y audiovisuales de la comunicación *youtuber* (nosotros podremos ampliar el listado), los tendrán en cuenta para analizar canales divulgativos de tipo cultural (sobre contenidos de historia de la música, arte, física y química, lengua castellana...). De este modo, explicaremos que estos canales presentan una doble configuración: utilizan los mismos recursos comu-

nicativos que otros canales no divulgativos; y sus autores han tenido que estudiar el tema del que han preparado el vídeo. Debemos incidir en que estos *youtubers* tienen formación especializada sobre el tema del que hablan, lo que les permite hacerlo con cierta autoridad: habrá que identificar en clase algunos vídeos o entrevistas donde se pueda constatar este hecho.

8. A partir de estos presupuestos, los alumnos ya habrán adquirido los conocimientos procedimentales y conceptuales necesarios para abordar la fase fundamental del trabajo: realizar una investigación breve de tipo biográfico y bibliográfico sobre alguna de las escritoras medievales que se explicaron en clase. Los alumnos se distribuirán por grupos y escogerán a una de estas escritoras. A partir de la información histórica sobre el periodo, de la vida de la escritora elegida y usando textos suyos de la antología de clase como ejemplos, tendrán que elaborar un vídeo breve (de unos 5-10 minutos) en el que expliquen de forma sintetizada toda esta información. Es aconsejable seguir un esquema como el siguiente:
    a. *Presentación del grupo: ¿quiénes vais a hablar?*
    b. *¿Sobre qué escritora vais a hablar?*
    c. *¿En qué país vivió esta escritora y en qué periodo? ¿Qué hechos históricos ocurrieron en su país mientras ella vivió?*
    d. *¿Cuál fue el papel de la mujer en la Edad Media y en el país en el que vivió esta escritora? ¿Esto influyó en su labor como escritora y en el tipo de libros que escribió?*
    e. *¿Cuáles fueron sus obras principales? ¿En qué momento de su vida las escribió? ¿En qué género las escribió? ¿De qué tratan?*
    f. *¿Os ha gustado alguno de los textos que habéis leído? ¿Creéis que es difícil de entender? ¿Podéis localizar en ellos algún recurso poético o tema literario que has aprendido en años anteriores?*

   g. *¿Sabéis qué ocurrió con su obra después? ¿Se conoció, o pasó desapercibida, o se atribuyó a otro escritor?*
   h. *¿Creéis que trata temas que aún son actuales? ¿Conocéis a alguna mujer famosa actual que sea parecida a esta escritora? ¿Por qué creéis que son parecidas?*
9. Para evaluar esta actividad, se sugieren los siguientes ítems, basados en los criterios de evaluación curriculares y que luego el profesorado deberá graduar en indicadores de logro:
   a. Los grupos de trabajo relacionan los contenidos del texto con las aficiones e intereses de sus integrantes (se procurará que la antología de clase incluya textos en los que las autoras escogidas debatan sobre el papel de la mujer en la sociedad medieval y se quejen por su discriminación, pues este será un tema interesante para el alumnado, que favorecerá su participación y con el que podrán sentirse identificados).
   b. Los grupos argumentan correctamente si los textos leídos les han gustado, aportando opiniones fundamentadas y reflexionando sobre el contraste o similitud que detectan entre las formas poéticas y genéricas de la literatura clásica leída y las que se desarrollan actualmente en la literatura de masas.
   c. Los grupos relacionan con corrección los hechos históricos y sociales del contexto de las autoras con su producción literaria, detectando en las fuentes de información consultadas los datos que los lleven a afirmar las situaciones de discriminación o menosprecio que ellas y sus obras sufrieron. También deben identificar, en la medida de lo posible, algunos tópicos y formas literarias que hayan aprendido en años anteriores en los textos que han leído (es conveniente que se repasen estos contenidos en las clases iniciales, para asentar así una base de conceptos que necesitarán para analizar y comentar con propiedad los textos que se comentarán durante el curso).

d. Los grupos sintetizan correctamente la información consultada. Se valorará especialmente que no se limiten a exponer esta información estrictamente en el orden que se les ha propuesto en el cuestionario, sino que sean capaz de recombinarla para elaborar un discurso autónomo, coherente y creativo, demostrando así que han asimilado los contenidos y pueden interrelacionarlos con el formato discursivo del vídeo que han preparado según las convenciones del lenguaje *youtuber*.
e. Los vídeos se elaboran con creatividad, y se aplican en ellos los criterios y rasgos discursivos del lenguaje *youtuber* que se han identificado en clase. Se valorará especialmente el uso de recursos audiovisuales e imágenes. Los alumnos tendrán que aparecer en pantalla. En la medida de lo posible, se les facilitarán recursos tecnológicos del centro para que puedan elaborarlo, y el profesorado orientará para el uso de los medios más apropiados para este fin. Los vídeos no serán difundidos en la web y solo circularán en el entorno del aula.

10. Durante el resto del curso, el alumnado podrá recurrir a recursos web tales como el portal de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes dedicado a escritoras españolas (http://www.cervantesvirtual.com/portales/escritoras_espanolas/) o la base de datos BIESES (https://www.bieses.net/), de donde podrá extraer información biográfica y bibliográfica sobre un amplio repertorio de mujeres que forman parte del canon tradicional historiográfico, y sobre los que elaborará los trabajos audiovisuales siguiendo las pautas que hemos indicado. Una vez terminado y evaluado el primer trabajo, podrán realizar los siguientes de manera más autónoma, perfeccionando sus habilidades tecnológicas y comunicativas, seleccionando por su propia cuenta la autora sobre la que quieren trabajar (según el periodo histórico que se imparta en clase y con el beneplácito del profesor o profesora, que graduará la dificultad del tema escogido) y buscando información en fuentes

de información fiables. Todos los trabajos se expondrán en clase, y el resto de alumnos podrá opinar sobre ellos, dando sugerencias para su mejora.

5. CONCLUSIONES

Las propuestas de enseñanza-aprendizaje para la educación literaria que hemos expuesto en este trabajo no son sino una aproximación, a modo de catálogo de ideas, para el tratamiento en clase de un tema candente en el debate social y que necesita ser incorporado al currículo educativo para garantizar una educación plena e igualitaria: la reflexión sobre el papel de las mujeres en la historia literaria, los procesos de marginación y discriminación que han sufrido sus perfiles autoriales y sus textos literarios por meras cuestiones de género e identidad sexual y la perpetuación de tópicos y prejuicios historiográficos que se reflejan en un currículo carente de suficientes figuras femeninas y que, por tanto, corre el riesgo de transmitirse de manera acrítica al alumnado.

Las ideas aquí recogidas pueden precisarse desde los planteamientos sobre los que las hemos formulado: la fundamentación legislativa del sistema educativo vigente y el objetivo de ampliar el catálogo de contenidos curriculares, atendiendo a la independencia que la ley le otorga al cuerpo docente para concretarlos, y según el enfoque histórico que se aplica al estudio literario en los últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria; el concepto de canon (y cánones) y el choque conceptual que se produce entre su configuración académica y su aplicación escolar; la identificación de los prejuicios contra el sexo femenino que han determinado las corrientes historiográficas en el estudio de la literatura occidental; y el papel que juegan los medios de comunicación en portales como YouTube de cara al público adolescente, y en especial el estudio de la configuración discursiva del lenguaje *youtuber* y sus posibles aplicaciones didácticas como medio actualmente consolidado en dicho público como fuente de entretenimiento y autoridad informativa. Desde estos planteamientos, nuestra propuesta se estructura como una serie de tareas orientadas según la

metodología del aprendizaje colaborativo por proyectos: los alumnos reflejarán los contenidos que han investigado sobre mujeres escritoras de diferentes periodos literarios de la literatura española en una serie de vídeos informativos en los que aplicarán los rasgos discursivos del lenguaje audiovisual *youtuber*. Mediante esta conexión entre el contenido académico y los gustos de ocio y autoformación del alumnado, pretendemos fomentar su curiosidad hacia la materia de Literatura española, a la vez que tratamos de afianzar su aprendizaje por medio de su intervención activa en el proceso de búsqueda de información y construcción del conocimiento.

6. REFERENCIAS

Cabanes Jiménez, P. (2006). Escritoras en la Edad Media. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 33. https://webs.ucm.es/info/especulo/numero33/escrimed.html

Cerrillo Torremocha, P. C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII, 17-31.

Decreto 19/2015, de 12 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización así como la evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Boletín Oficial de La Rioja, núm. 79, pp. 12368-12730.

Dronke, P. (1995). *Las escritoras de la Edad Media*. Crítica.

Fedele, M., Ramspott, S. A., Suau, J. (2018). “I Want To Be a YouTuber”. Online References and Aspirational Values for Tweens. *Trípodos*, 43, 155-174.

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.

Gallego Domínguez, C. (2017). Los filtros de YouTube para su uso educativo: percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *III Congreso Internacional Virtual Innovación pedagógica y praxis educativa: INNOVAGOGÍA 2016*. AFOE. Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo, pp. 1061-1068.

García-Ruiz, R., Hernando Gómez, Á. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Aula abierta*, 47(3), 291-298.

Garí, B., Cirlot Valenzuela, V. (2008). *La mirada interior. Escritoras místicas y visionarias en la Edad Media*. Siruela.

Grana Gil, I., Lara Pastor, N. (2019). La excepción que confirma la regla: la ausencia de mujeres relevantes para la literatura española en los manuales escolares. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming social*, 3, 13-22.

Jover Mira, I., Valdés Muñoz, V., Navas Martínez, L. (2020). Un binomio inseparable: comprensión lectora y rendimiento académico. *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*. Octaedro, pp. 150-162.

Lasa-Álvarez, B. (2016). La incorporación de las escritoras al currículo literario en la Educación Secundaria. Una tarea pendiente. *cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 11, 423-442.

Lázaro Niso, R. (2020a). La red social TikTok y su integración en el aula de literatura: propuestas didácticas. *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. Octaedro, pp. 3587-3597.

Lázaro Niso, R. (2020b). Literatura multimodal: el *booktrailer* como herramienta de fomento a la lectura. *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. Octaedro, pp. 3476-3485.

Lázaro Niso, R., Sainz Bariain, I. (2020). Instagram como instrumento visibilizador de las mujeres escritoras. *Innovación docente e investigación en arte y humanidades. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Dykinson, pp. 1329-1338.

López Trujillo, N. (23 de mayo de 2021). *Demasiadas (pocas) mujeres: la ausencia de artistas y filósofas en Bachillerato*. Newtral. https://www.newtral.es/mujeres-artistas-filosofas-curriculo-educativo-bachillerato/20210523/?utm_medium=Social&utm_campaign=Echobox-Twitter&utm_source=Twitter#Echobox=1622203059

López Valero, A., Martínez Ezquerro, A. (2012). Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y literatura: currículo de Educación Secundaria Obligatoria. *Contextos educativos. Revista de educación*, 15, 27-40.

Martí Climent, A., García Vidal, P. (2021). El *videoling*: uso educativo del vídeo en la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 33, 75-102.

Mendoza Fillola, A. (2002). La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. *El reto de la lectura en el siglo XXI*. Grupo Editorial Universitario, pp. 21-38.

Palazón Herrera, J. (2013). ¿Es efectivo el *podcasting/vodcasting*? Investigación-acción en el aula de música en Educación Secundaria. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 43, 51-64.

Pérez Torres, V., Pastor Ruiz, Y., Abarrou Ben Boubaker, S. (2018). Los *youtubers* y la construcción de la identidad adolescente. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 55, 61-70.

Pérez Vera, L., Sánchez Herrera, S., Fernández Sánchez, M. J. (2020). ¿Youtubers docentes? YouTube como apoyo educativo. *La tecnología como eje del cambio metodológico*. Universidad de Málaga, pp. 1471-1476.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, pp. 357-378.

Rivera-Jurado, P., Romero-Oliva, M. F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 19(3), 7-18.

Romero-Tena, R., Ríos-Vázquez, A., Román-Graván, P. (2017). *Youtube*: evaluación de un catálogo social de vídeos didácticos de Matemáticas de calidad. *Prisma social. Revista de Ciencias Sociales*, 18, 515-539.

Servén Díez, C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 4, 7-19.

EL BOOKTRAILER COMO INSTRUMENTO DIDÁCTICO PARA RESCATAR LA LITERATURA ESCRITA POR MUJERES A TRAVÉS DE *INSTAGRAM TV*

ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

El siglo XXI se encuentra, tal como se observa en nuestro día a día, configurado por la vertiginosa evolución tecnológica que facilita y acomoda todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana. Tanto es así que el mundo académico ha sido obligado a modernizar sus estrategias psicopedagógicas con el fin de propiciar no solo una educación de calidad, sino también un proceso eficaz de Enseñanza/Aprendizaje. Este hecho se ha conseguido gracias a la introducción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, TIC, en las aulas de cualquier índole académica. En este sentido, esta variedad tecnológica implica el uso de nuevas metodologías didácticas que permiten al equipo docente y al estudiantado adquirir novedosas competencias que promueven la enseñanza y adquisición de contenidos complejos (Ruíz-Macías y Duarte, 2018).

De todas las maneras, se tiene constancia de los beneficios que las TIC ocasionan en el alumnado, pues su aplicación en cualquier nivel académico favorece un aprendizaje mucho más eficiente, motivador y lúdico. Concretamente, el docente puede amoldarse a los gustos e intereses de sus estudiantes, cautivando su atención en torno a los contenidos de la materia en cuestión. Sin embargo, todavía no se han descubierto todas las posibilidades educativas que ofrecen las TIC, debido a la rápida transformación que sufren anualmente. Asimismo, Ruíz-Macías y Duarte (2018, p. 296) observan en las TIC un gran impedimento: “la tecnología no soluciona todos los problemas de

aprendizaje de los estudiantes, ya que el docente está en la obligación de realizar una planeación adecuada para lograr en su totalidad los objetivos propuestos". Por su parte, García Llorente (2015, p. 226) identifica otro inconveniente más: "el uso de las redes sociales como *Twitter* o *Facebook*, donde su abuso puede llevar a alienar a la sociedad e involucionar socialmente al individuo". Por tanto, el docente debe considerar el empleo de estas tecnologías o plataformas como un refuerzo didáctico y no como la piedra angular de cualquier contenido, independientemente de que este sea curricular o extracurricular, puesto que no van a solventar las carencias cognitivas, cayendo así en la falta de conocimiento. A raíz de lo expuesto, se aprecia como esta nueva educación se encuentra muy alejada del antiguo aprendizaje memorístico, donde el discente poseía un rol secundario. En la actualidad, este es concebido como el engranaje principal del proceso, estimulando su participación a través de metodologías activas.

Por otra parte, se debe señalar la importancia del desarrollo de las competencias digital y narrativa en la Educación Superior, debido a que se debe incentivar y perfeccionar la comprensión, el análisis, la comunicación y el pensamiento crítico en contextos reales y virtuales. Por ello, la narrativa transmedia es capaz de motivar a los estudiantes mediante la combinación de vídeos, imágenes, texto y música, y de afianzar, igualmente, conocimientos histórico-culturales que, en suma, propician un aprendizaje lecto-escritor (Martínez Díaz y Rodríguez Hernández, 2020).

Ahora bien, el proyecto aquí expuesto consiste en elaborar un *booktrailer* con el que los estudiantes universitarios, que pertenecen a los grados en Educación, sean capaces de desarrollar tanto su competencia narrativa como su competencia digital y comunicativa por medio de las TIC y de las TEP. También, se pretende perfeccionar su creatividad e ingenio a través de una práctica que puede resultar una distracción placentera, a medida que se amplían los conocimientos literarios.

2. OBJETIVOS

Esta breve propuesta posee un doble objeto de estudio que procura actualizar y proponer una nueva praxis en el ámbito universitario. Por un lado, influir en el gusto del estudiantado, creando un afán literario a través de la lectura de obras pertenecientes a escritoras femeninas, datadas desde la Edad Media hasta el siglo XIX, que sean próximas a sus intereses y aficiones, a fin de enriquecer no solo su vocabulario activo y pasivo, sino también su cultura literaria como futuros docentes. Por otro lado, incrementar sus capacidades tecnológicas a través de la introducción del *booktrailer* en el aula, gracias a la aplicación *Instagram TV*, *IGTV*, con el objeto de motivar al alumnado al mismo tiempo que optimizan su expresión escrita y visual.

Para completar el primer objetivo se utilizarán diversos enfoques metodológicos en los que el alumno sea el verdadero protagonista del proceso de Enseñanza/Aprendizaje, haciendo que muestre sus aficiones e intereses literarios, con los que el docente podrá jugar, para que se asienten los pilares de este proceso formativo.

El segundo objetivo, caracterizado por una corriente creativo-práctica, tratará inculcar al alumnado el uso académico de las TEP, desarrollando en él estrategias cognitivas y digitales que velarán por su propia motivación e innovación. Se busca, además, el divertimento y la participación, mientras se asientan los contenidos del ámbito literario y del ámbito normativo-idiomático.

Estos objetivos se encuentran tildados por un desarrollo íntegro de las competencias clave, denotando así la transversalidad y la educación en valores. Esto permitirá que el estudiantado adquiera cualidades para su propio desarrollo personal y profesional.

De acuerdo con todo ello, surgen aún diversos subobjetivos que van a cumplimentar esta praxis:

- Comprender la valía del *booktrailer* como recurso didáctico.
- Leer e interpretar los textos seleccionados con una mirada crítica.

- Seleccionar fuentes de calidad para la confección del *booktrailer*.
- Desarrollar la creatividad y el ingenio.
- Expresarse adecuadamente siguiendo las normas idiomáticas de la lengua.
- Perfeccionar sus habilidades lingüísticas tanto de manera escrita como oral.
- Aprender a trabajar de manera cooperativa.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. EL BOOKTRAILER Y SU APLICACIÓN DIDÁCTICA

Como es bien sabido, el *booktrailer* está considerado como una herramienta promocional que se encarga de presentar una obra literaria de manera audiovisual en las redes sociales, destacando *YouTube* o *Facebook*. Su misión es avivar el interés del lector, para garantizar tanto su venta como su lectura; recurso reminiscente al tráiler cinematográfico. Siguiendo las palabras de la especialista Rosa Tabernero Sala (2013, p. 212):

> Se define como un modo de promoción que tiene que ver con un lector, el del siglo XXI, que se desenvuelve de una forma natural en las redes sociales y recibe la información a través de soportes multimedia que integran palabra, imagen y sonido de naturaleza hipertextual.

Por ende, estamos ante un instrumento publicitario que busca a un público determinado, es decir, a jóvenes lectores. No obstante, es recomendable acudir a su génesis porque es allí donde se comprende la verdadera función del *booktrailer*. De hecho, Genette referencia la creación de este tipo de herramientas literarias en su obra *Seuils* (1987), lo que nos hace calificar al *booktrailer* como un paratexto: “Le paratexte est donc pour nous ce par quoi un texte se fait livre et se propose comme tel à ses lecteurs, et plus généralement au public”

(Genette, 1987, pp. 7-8)[115]. Este paratexto florece, según Genette, de la combinación entre peritexto y epitexto; esto quiere decir que el *booktrailer* es una herramienta que no aparece entrelazada al libro en sí, sino que posee una independencia que facilita al lector el conocimiento sobre la obra literaria en cuestión (Genette, 1987, pp. 9-11). Si se unifica la definición de Genette con la descripción de Tabernero, se percibe como el *booktrailer* se convierte en un utensilio que, aparte de captar o persuadir la atención del lector, enriquece digitalmente la formación literario-cultural de su receptor, puesto que se hace alusión a diferentes elementos como: la autoría, el título, la editorial, el elenco, etcétera (Lluch, Tabernero y Calvo, 2015, p. 801).

Según Tabernero (2013, pp. 215-218), se distinguen tres variedades diferentes de *booktrailers*: la primera se confecciona mediante la aplicación *Issuu*; esta mantiene la estética del libro y sintetiza los aspectos más relevantes de la pieza en páginas o dobles páginas. La segunda, fiel al tráiler cinematográfico, adelanta la trama a través de una exposición de imágenes, música y palabra oral o escrita. En esta segunda vertiente, se opta por elidir el argumento en su plenitud, pues “La elipsis y la suspensión en estas propuestas es básica y la función de interpelación al receptor unida a una suerte de intertextualidad omnipresente resulta fundamental” (Tabernero, 2013, p. 216). La tercera y última variedad se encuentra muy alejada del formato libro, ya que se trata de un microrrelato o cortometraje que puede funcionar como un relato en sí mismo. Tal como se ve, la segunda categoría es la que más se cultiva en la actualidad, debido a que no se distancia demasiado del formato libro, a pesar de que “ha sido cuestionada por ser deudora del lenguaje cinematográfico y, por ende, utilizar imagen y sonido para publicitar un discurso que, en principio, construye sentidos a través de la palabra” (Tabernero, 2013, p. 212).

Por otra parte, se puede advertir como la confección de *booktrailers* se encuentra mediada en el ámbito académico por las Tecnologías del Empoderamiento y de la Participación, TEP. Las TEP poseen un fin

[115] “El paratexto es entonces para nosotros aquello que hace a un texto, un libro, y se muestra como tal a los lectores y, de manera más general, a un público” (Traducción propia).

educativo pues conciben las redes sociales como contextos de aprendizaje con el fin de que los alumnos creen su propio conocimiento y lo compartan el resto de los usuarios, dando lugar a un aprendizaje individual y social. Granados Romero, López Fernández, Avello Martínez, Luna Álvarez, Luna Álvarez y Luna Álvarez (2014, p. 290) describen este tipo de tecnologías de la siguiente manera:

> Se puede definir a las TEP como aquellas tecnologías que son aplicadas para fomentar la participación de los "ciudadanos" en temas de índole político o social generando, de esta forma, una especie de empoderamiento y concientización de su posición en la sociedad, que se traduce en expresiones de protesto y/o acción pública.

Respecto al último aspecto destacado, el *booktrailer*, empleado a partir de las TEP, permite perfeccionar y mejorar diversas competencias que son indispensables para los discentes, denotando la creatividad, el desarrollo del lenguaje y la interacción tecnológica. Si se tiene en cuenta la opinión de Ibarra y Ballester (2016, p. 81), se destaca el desarrollo de otras competencias:

> El *booktrailer* supone una atractiva herramienta metodológica para la didáctica de la lectura y la literatura […], puesto que no solo permite trabajar la promoción de la lectura sino también la adquisición de las competencias literaria, comunicativa, digital y mediática desde la comprensión y producción de un texto en el que se fusionan distintos códigos y lenguajes.

Como se observa, la obtención de estas competencias genera en el estudiantado una mayor motivación y participación durante el proceso de Enseñanza/Aprendizaje; esto demuestra cómo el *booktrailer* es una praxis bastante beneficiosa. Asimismo, aparte de adquirir nuevas habilidades teórico-prácticas, permite trabajar la educación en valores en el aula. Es por ello por lo que, de esta manera, se puede inculcar el respeto, la tolerancia, la empatía; valores, en definitiva, que ayudan al alumno tanto a contribuir a su mejor yo como a posicionarse en el lugar del prójimo:

> El interés del alumnado se incrementa así al diseñar un producto final que no finalizará en la única mirada del docente de la materia, sino que se concibe para un público amplio, pues comprende tanto al grupo de iguales y, por tanto, futuros mediadores, como en un sentido más

> extenso al poder ser difundido a través de redes sociales o incluso, utilizarse durante sus periodos de prácticas (Ibarra et al., 2016, p. 82).

Del mismo modo, esta práctica permite a los estudiantes entrar en una independencia educativa, elemento que permite un desarrollo profesional y personal óptimo, pues haciendo uso de las palabras de Ponomareva, Blyasova, Novikov, Dubskich, Achmetova (2020, p. 153):

> This suggests that students not only show educational independence, but also through the developed book trailers begin to realize the goals of professional development, which is impossible without personal changes. The data of the expert assessment of teachers testifies to the changes that students have had during the academic year: increased activity, independence, responsibility, level of general culture, academic performance. […] it can be argued that the booktrailer technology is an effective means of forming students' educational independence, as well as a condition for developing students' personal characteristics.[116]

Por último, se debe apuntar que existen diferentes plataformas que fomentan la lectura a través de la publicación de *booktrailers*, destinados a cualquier género literario y a cualquier rango de edad, por ejemplo: *BookReels*, *Goodreads*, *DailyMotion*, *Vimeo*, *YouTube*, *Facebook*, *Twitter*, *Author Central*, entre muchas otras.

3.2. Descripción del proyecto

Para llevar esta praxis a cabo, se ha optado por difundir los *booktrailers* por medio de las redes sociales, dado que facilitan su promoción y su intercambio con los usuarios de la Web 2.0. Contempladas desde el panorama académico, las redes sociales crean una nueva vertiente educativa totalmente distanciada de la educación tradicional, posicionando al educando en el papel protagonista del proceso de Enseñan-

---

[116] "Esto sugiere que los estudiantes no solo muestran una independencia educacional, sino también se dan cuenta, a través de la creación de booktráilers, de los objetivos del desarrollo profesional, el cual es imposible sin cambios personales. Los datos de la evaluación docente revelan los distintos cambios que los estudiantes han experimentado durante el año académico: aumento de la actividad, independencia, responsabilidad, nivel de cultura general, desempeño académico. [...] puede ser debatido como el *booktrailer* es un método efectivo para formar la independencia educativa de los estudiantes, como también como un recurso para desarrollar las características personales del estudiantado" (Traducción propia).

za/Aprendizaje, pues como afirma Ortiz Vidal (2018, pp. 37-38): "El uso de las redes sociales proporciona resultados de aprendizaje más favorables, a efectos de mejorar la eficiencia del tiempo que los estudiantes dedican a su formación fuera de la Universidad y les permite profundizar en los conocimientos".
En consonancia con Botías Rubio, Botías Pelegrín y Alarcón Vera (2018, p. 339), las redes sociales implican grandes ventajas en el sector educativo:

- Incrementan la motivación de los integrantes del grupo de trabajo para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.
- Favorecen el contacto entre los alumnos propiciando el aprendizaje en grupo.
- Las vivencias, que haya tenido el grupo mediante el uso de esta herramienta de aprendizaje, contribuyen al proceso de forma positiva reduciendo los problemas que puede suponer enfrentarse individualmente a las distintas tareas propuestas.
- El uso de las redes favorece el flujo de información desde distintos lugares del planeta, incentivando la cooperación y el trabajo en grupo incluso a larga distancia.
- Además de favorecer el flujo de información desde distintos lugares, la gran cantidad de información, artículos y entradas existentes en las redes facilitan el acceso al conocimiento de forma que el propio alumno dueño se su aprendizaje.

Fainholc (2019) añade otras ventajas: el aprendizaje de nuevos códigos y términos relacionados con las normas de uso de cada plataforma, la consciencia sobre la identidad digital y su constitución como futuros profesionales, la curiosidad por buscar información, fomentando el debate y la participación.

En lo que respecta a las redes sociales como medio de difusión lectora, se ha decidido trabajar con *Instagram* gracias a su gran versatilidad en cuanto a edición y difusión, pues "las redes sociales de lectura son un espacio en constante desarrollo y con distintas posibilidades de

actuación. Nos ofrecen múltiples formas de aproximación a la lectura y son un espacio imprescindible en cualquier plan de promoción lectora” (Rovira Collado, 2015, p. 120).

No obstante, este proyecto se desvincula del uso tradicional de *Instagram*, puesto que se empleará la función de *IGTV*, que permite la publicación del *booktrailer* de manera permanente. Con ello, se acerca al discente a una plataforma que utiliza cotidianamente con el objetivo de situarlo en el papel principal del proceso de Enseñanza/Aprendizaje. El docente, en cambio, será el guía del aprendizaje, ayudando al estudiante a alcanzar las metas postuladas.

El proyecto consistirá, por tanto, en la composición de un *booktrailer* por parte de los educandos con la ayuda de cualquier herramienta de edición audiovisual: *Movie Maker*, *iMovie*, *After Effects*, *Premiere Pro*, *Camtasia* o, incluso, la página web *Canva*. Posteriormente, dicho *booktrailer* se divulgará a través de *IGTV* con un perfil *bookstagram*[117], creado por ellos mismos, para que no tengan que utilizar sus cuentas personales y exponer su privacidad. Asimismo, cada grupo-clase se dividirá por parejas que seleccionarán a una literata que pertenezca al periodo delimitado entre la Edad Media y el Siglo XIX y leerán la obra que más se acerque a sus gustos e intereses. Una vez realizados todos estos pasos, cada pareja elaborará el correspondiente *booktrailer*, el cual hará referencia a los personajes, a la trama, a la autora, al título… Además, el docente impondrá una fecha limite para publicar los *booktrailers* en el correspondiente perfil de *Instagram*. Una vez difundidos, se visualizarán en el aula y serán ellos quienes los evalúen a través de un sondeo, fomentando así la coevaluación. Del mismo modo, se debatirá sobre la presencia femenina en la literatura hispánica y sobre cuáles son las causas de su desaparición y ocultación en la Historia de la Literatura.

---

[117] Así es como se denomina a la comunidad de lectores y escritores que comparten, mediante fotografías o vídeos, sus lecturas favoritas, recomendaciones, reseñas de obras literarias… En muchas ocasiones, este tipo de perfiles suelen pertenecer a *booktubers* porque les permite interactuar directamente con sus seguidores.

Finalmente, cabe señalar que con esta intervención didáctica se pretende que el educando sea capaz de conocer y reivindicar la figura femenina como escritora, mientras adquiere conocimientos lingüístico-literarios y digitales. También, se aspira a que se desarrolle una total madurez e independencia dentro del proceso de Enseñanza/Aprendizaje. Se busca, en suma, fomentar el espíritu crítico y estimular al alumno para que desarrolle o perfeccione sus habilidades interpersonales e intrapersonales.

4. LA PLATAFORMA: *INSTAGRAM TV*

En España imperan cuatro redes sociales, según el estudio de *IAB Spain* (2020): *WhatsApp*, *Facebook*, *YouTube* e *Instagram*. *WhatsApp* es la plataforma líder con el mayor número de usuarios y, a ella, le sigue *Facebook*. No obstante, tanto *YouTube* como *Instagram* tienen mayor relevancia entre los *Millenials* por su sencillo uso, su intuitiva interfaz y su rápida interacción.

Instagram es una herramienta gratuita que fue lanzada en 2010 como red social exclusiva para iOS con el objetivo de compartir imágenes y vídeos como si se tratase de un álbum fotográfico virtual e interactivo, puesto que los seguidores podían comentar las publicaciones. Años después, más concretamente en 2012, la compañía *Facebook*, liderada por Mark Zuckerberg, la adquirió, elevándola a la misma magnitud que su red social homónima. Es interesante observar las diversas mejoras que se han ido aplicando a lo largo de todos estos años, pues al principio tan solo permitía publicar imágenes, de un tamaño de 1080 píxeles, y vídeos de un máximo de 15 segundos. En la actualidad, es posible, también, publicar vídeos de una duración superior a 1 minuto y vídeos en directo (con la función *Instagram TV*), *Stories* o historias, contenido audiovisual propio o ajeno durante un periodo de 24 horas, (con la opción *Instagram Stories*), *chat* o *group chat* entre los usuarios y *Reels*, reminiscente a sus inicios, dado que permite grabar vídeos de 15 segundos, siguiendo la identidad de *TikTok*. Gracias a todas estas funciones, está aumentando el número de usuarios en esta red social. Pues tal como afirma Martínez Hernández (2020, p. 127): “Uno de

cada tres usuarios de redes sociales lo es de *Instagram*. Con mil millones de usuarios activos al mes, *Instagram* es ahora la red social con mayor crecimiento, un 5% por semestre". Este auge es debido a la sociedad más joven, puesto que la utiliza para compartir fotografías, ser testigo de la vida de los demás, preservar sus vivencias, pertenecer a un grupo social, exponer su creatividad, buscar información, entretenerse, conocer a nuevas personas, expresar sus opiniones… (McCune y Thompson, 2011, y Whiting y Williams, 2013).

Por tanto, *Instagram TV* facilita la grabación y publicación de vídeos, en formato vertical, mucho más extensos, posibilitando hacer comentarios, compartirlos o indicar que te gusta.

4.1. Aplicación didáctica de *Instagram TV*

Actualmente, hay muy pocos estudios que abalen y, por ende, verifiquen el potencial de *Instagram* en el ámbito académico, pues, como ya advierte Martínez Hernández (2020, p. 128):

> Hasta el momento, no hay muchas propuestas e investigaciones sobre el uso de *Instagram* en las universidades; se han utilizado más otras redes sociales (*Facebook* o *Twitter*) como recursos didácticos, pero al ser *Instagram* más específico de imágenes y vídeos, todavía es una herramienta por explorar.

No obstante, todos los proyectos realizados mediante esta plataforma han dado buenos resultados, mejorando y perfeccionando el proceso de Enseñanza/Aprendizaje y, además, favorece el *feedback* no solo entre el alumnado participante, sino también con usuarios interesados o curiosos. De igual modo, *Instagram* es una red social en la que encontramos colectivos de todas las tipologías, destacando a docentes que exponen, ya sea por medio de vídeos o fotografías, sus actividades y novedosas propuestas metodológicas. Tanto es así que los futuros y actuales docentes deben emplear o inspirarse del contenido compartido; como también dominar las funciones que otorga *Instagram*, para acercar los contenidos un poco más al contexto vital de los discentes. Siguiendo las palabras de Kirst (2016; citado en Martínez Hernández, 2020, p. 130): "Esta herramienta educativa consigue, si hacemos un buen uso de ella, que el proceso de aprendizaje sea único,

interesante y significativo”. Desafortunadamente, no existe ningún estudio que haya aplicado *IGTV* en una intervención didáctica y es por ello por lo que no se pueden hacer explícito el potencial de esta función de *Instagram*.

Por ende, es un campo aún pendiente de estudios y habría que alentar a los docentes a realizar intervenciones didácticas que tengan como eje central esta red social, dado que posee una serie de funciones bastante provechosas para dar lugar a un perfecto aprendizaje significativo.

5. METODOLOGÍA

5.1. CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN

La Universidad de La Rioja dispone de un proyecto dedicado a la introducción de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, NTIC, en el aula, denominado Lid-UR III[118]: Educación Literaria y Redes Sociales; el cual está teniendo lugar este curso 2020-2021. Este proyecto de innovación docente tiene como fin incitar la lectura en las aulas. En él, se encuentran imbricados los distintos grados de la Facultad de Letras y de la Educación: el grado Educación Infantil, el grado de Educación Primaria y el grado de Lengua y Literatura Hispánica. Asimismo, se incluye el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. La necesidad de crear este proyecto se origina del afán de inculcar e instruir a los estudiantes, además de una educación de calidad, una serie de habilidades o aptitudes digitales y sapienciales que los hagan más competitivos a la hora de acceder al mundo laboral como futuros docentes. Dicho en otras palabras, se pretende colmar las necesidades del alumnado, teniendo en cuenta parámetros como la motivación, el contenido, la metodología y, por supuesto, el ámbito literario. Todo ello es resuelto gracias a las NTIC, puesto que consienten al docente entrelazar diferentes metodologías, ya sean activas o tradicionales.

---

[118] Literatura, Innovación y Didáctica de la Universidad de La Rioja.

Ahora bien, esta estrategia didáctica está dirigida a todos los alumnos que integran el grado en Educación Infantil, ya que es donde se encuentra la mayor cuantía de alumnos y esto permite difundir la actividad en un mayor grado. De la misma forma, al ser una intervención completamente digital, puede ser emprendida virtualmente, sin ninguna rectificación, en caso de un nuevo confinamiento domiciliario. Es por ello por lo que no se requiere ningún material bizarro, pues solo se precisará de un ordenador y de un dispositivo móvil, ya sea una tableta o un *smartphone*. Esta premisa ocasiona una realización sin ningún coste, ya que son materiales que todos disponen, sin embargo, se ha pensado también en aquellos discentes que padezcan dificultades económicas, poniendo a su disposición el préstamo indefinido de ordenadores portátiles que ofrece la Biblioteca de la Universidad de La Rioja, BIBUR. Las únicas exigencias que debe cumplir el estudiantado es que algún miembro de la pareja tenga instalado en su ordenador un programa de edición audiovisual y, en su dispositivo móvil, la aplicación *Instagram*, para poder difundir el *booktrailer*.

Se ha seleccionado *Instagram*, dado que es la red social más consumida por los jóvenes españoles por su la rápida intercomunicación entre los usuarios. Es cierto que se encuentra perjudicada tras el auge de *TikTok*, sin embargo, tanto *influencers* como los medios de comunicación optan por la sencillez y legado de *Instagram*.

Para finalizar, se debe indicar que la práctica está dirigida por el equipo docente que conforma el departamento de Filologías Hispánica y Clásica y, entre ellos, habrá una buena coordinación para llevar a cabo este proyecto.

5.2. Descripción y uso de metodologías activas

La intervención didáctica que aquí se traza ha de emplearse siguiendo, en líneas generales, una metodología constructivista y una metodología activa. Cabe decir que es fundamental su seguimiento para la correcta consecución de los objetivos propuestos y para mejorar la cognición del discente.

Como punto de partida, tal como se viene diciendo, se dividirá al grupo-clase por parejas, independiente del volumen de alumnos.

En primer lugar, se traerá a colación un cuestionario oral sobre la presencia de la mujer en la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XIX (Isabel de Villena, Florencia Pinar, María de Navas, Magdalena de San Jerónimo, Carolina Coronado, Cecilia Böhl, entre muchas otras), para posicionar al alumnado ante el ignoto y vacío contexto que encontrará a la hora de seleccionar a su escritora. Se intentará establecer, mediante estas preguntas, un lazo de unión entre los nuevos conocimientos y los ya adquiridos, para evitar vacíos cognitivos. Todas las respuestas recibidas serán el punto de partida de los nuevos saberes. Asimismo, se hará uso del aprendizaje basado en la investigación, ABI, porque serán los educandos quienes tengan que investigar a la escritora seleccionada a través de la web o de algún manual de literatura, para que escojan a la autora que más se aproxime a sus gustos. Además, los discentes podrán fundar durante el proceso de aprendizaje un espíritu crítico sobre el desconocimiento de las voces femeninas en el arte literario. El profesor será el guía del alumnado, ayudando en ocasiones a optimizar tanto el proceso de Enseñanza/Aprendizaje como el proceso de investigación. Lo que se pretende es que el estudiantado haga una lista colectiva (a través de programas como *Google Docs* o *Word Online*) de todas las mujeres escritoras, notificando, incluso, sus obras. Esta sencilla práctica hará que el estudiantado sea consciente de las diferentes literatas que son clave para nuestra cultura. Igualmente, tendrán que indagar en la sinopsis de sus piezas, para decantarse por una de ellas.

Las parejas se conformarán dependiendo de los intereses de cada integrante, dado que es indispensable distribuir los grupos de la manera más equilibrada posible. Esto se hará para que respondan de la mejor manera, sin importar la repetición de alguna o varias autoras, ya que el fin de este proyecto es ensalzar su figura. Una vez llegados a este punto, cada pareja deberá leer la obra seleccionada y el docente tendrá que proporcionar la asistencia necesaria y facilitar recursos web, para que los educandos puedan solventar por ellos mismos las dudas de comprensión, destacando, por ejemplo: artículos, bibliotecas digitales,

capítulos de libro, revistas científicas… Después de haber leído la pieza elegida, el docente explicará en el aula qué es el *booktrailer* y mostrará diversos ejemplos difundidos en *Instagram* o en *YouTube* con el fin de que tengan una base sobre este recurso y puedan inspirarse. A la hora de elaborarlo, el docente tendrá que evaluar la competencia digital del alumnado y reforzar, si la ocasión lo requiere, esta habilidad; además, podrá aconsejar las herramientas más instintivas. Una vez que el material haya sido confeccionado, se creará un perfil en la plataforma, para que así no tengan que exponer sus cuentas personales y se comenzará a difundir a través de *IGTV*, mencionando los siguientes *hashtags*: #booktrailerproyectolidur y #nombredelaautora. Con estos *booktrailers*, las parejas tendrán que sorprender a sus compañeros, lo que causará una competitividad sana. Por otro lado, lo que se pretende es dar voz a todas estas autoras mediante la promoción y así llamar la atención e intentar involucrar a los *bookstagrammers*.

Una vez que publicados todos los *booktrailers* en la fecha estimada, se visualizarán en el aula los pertenecientes a cada grupo-clase y estos serán evaluados por los propios alumnos, es decir, se fomentará la coevaluación. Esta valoración se hará mediante el propio *Instagram*, pues haciendo uso de una rúbrica tendrán que comentar su apreciación y después votar qué *booktrailers* han sido los mejores.

Para finalizar el proyecto, se debatirá de nuevo sobre la importancia de la mujer en la Historia de la Literatura y sobre qué transcendencia social tiene esta tipología de trabajos en la actualidad.

6. RESULTADOS

A lo largo de este apartado, se van a examinar los resultados hipotéticos de esta propuesta en el aula, teniendo en cuenta que han de cumplir con creces los objetivos anteriormente expuestos y que se encuentran aunados con el desarrollo de las competencias clave. Asimismo, se tendrán en cuenta tanto la estrategia didáctica como los recursos que se han utilizado para llevarla a cabo. Es subrayable como a lo largo del proyecto han aparecido implícitamente los aspectos positivos y negativos que pueden acontecer en el ámbito académico.

Comenzando por las ventajas, esta intervención didáctica promueve la colaboración y cooperación, la organización y la interacción, dicho con otras palabras, estimula el trabajo en equipo. De este modo, aparte de perfeccionar la competencia comunicativa y la competencia lingüística, habrán mejorado su capacidad creativa, su propia lógica, sus propias capacidades para resolver conflictos, gestionar el tiempo o tomar decisiones, debido a la estimulación de la CPAA, aprender a aprender. Además, la realización de este tipo de prácticas engrandece su motivación hacia la asignatura en cuestión e, inclusive, hacia el grado que estén estudiando, pues gracias a ello han adquirido nuevos conocimientos y destrezas que benefician el proceso de Enseñanza/Aprendizaje. Esto sucede porque, en realidad, el alumno obtiene un papel activo y visiona la actividad desde una óptica mucho más lúdica.

Además, tal como se ha observado, durante el proceso de elaboración y publicación de los *booktrailers* se han trabajado la competencia digital y la competencia en comunicación lingüística. De hecho, el educando puede apoyarse en su compañero para poder resolver los inconvenientes que surjan en el proceso de creación. De esta manera, ambos integrantes avanzan y desarrollan conjuntamente las mismas competencias. En lo que respecta a la función *IGTV*, se puede decir que esta opción favorece la competencia narrativa y, sobre todo, fomentar la lectura entre los discentes. No obstante, es recomendable pautar una serie de normas de edición con el objeto de que el *booktrailer* no resulte un fracaso. Por otra parte, haciendo alusión a una de las esencias de este proyecto, la reivindicación femenina es totalmente libre y, por tanto, pueden seleccionarse autoras reconocidas: Santa Teresa de Jesús, Sor Juana Inés de la Cruz, Emilia Pardo Bazán, María Rosa de Gálvez; o autoras desconocidas: Valentina Pinelo, Marcela del Carpio, Concha Espina, Zenobia Camprubí.

Desde otra perspectiva, las desventajas de esta estrategia didáctica son bastante significativas, pues uno de los principales inconvenientes puede ser la dificultad para encontrar las piezas de estas literatas o la comprensión total del argumento para elaborar después un *booktrailer* idóneo. Asimismo, puede haber estudiantes a quienes no les entusias-

me el trabajo en equipo, debido a la falta de coordinación, y suponga un reto para ellos. Este acontecimiento puede perjudicar al producto final y, por tanto, el docente deberá de conformar las parejas de manera sensata y estar atento a este tipo de inconvenientes.

Si bien es cierto que esta propuesta requiere un gran esfuerzo por ambas partes, equipo docente y alumnado, los aspectos positivos resultan ser bastante enriquecedores, puesto que la elaboración y difusión de un *booktrailer* por medio de una plataforma como lo es *Instagram* facilita el desarrollo personal y profesional de los educandos, encauzándolos a la adquisición de nuevos conocimientos que los beneficiará como futuros docentes.

7. CONCLUSIONES

En conclusión, se ha pretendido demostrar con este proyecto la idoneidad de alcanzar, tal como se ha visto, el correcto desarrollo de las competencias claves, destacando las competencias comunicativas y la competencia digital, y un aumento de la cognición literaria en los estudiantes universitarios. Asimismo, el *booktrailer* motiva al alumno en todas sus vertientes, al tratarse de una praxis que está inclinada a una creación de libre criterio, es decir, es él quien selecciona a la escritora, elige la obra literaria y elabora un *booktrailer* según sus predilecciones. De igual manera, esta actividad permite corregir y refinar la capacidad de comprensión y de argumentación.

En cuanto a la introducción *booktrailer* en el aula, este ayuda a transformar el contexto académico en un espacio lúdico y creativo. Además, mediante este recurso, el alumnado aprende a adaptar los contenidos a un público concreto, lo que favorecerá sus facultades a la hora de exponer cualquier contenido. Su difusión a través de *Instagram* o, más concretamente, *IGTV* propicia un novedoso aprendizaje porque ayuda a asimilar el empleo educativo que tienen casi todas las redes sociales, permitiendo optimizar su futuro proceso de Enseñanza/Aprendizaje.

Por otro lado, se amplia, durante el proceso de edición, su cognición tecnológica gracias a los programas de retoque audiovisual.

Finalmente, se puede decir que mediante las nuevas metodologías y estrategias emergentes se puede ampliar el conocimiento literario y lingüístico del alumnado. Por ello, se ha decido reivindicar a literatas ignotas a través del *booktrailer*, puesto que representa ser una estrategia innovadora que permite con ayuda de *Instagram* hacer pública su presencia y, por tanto, agilizar la conciencia de estas escritoras a manos de cualquier usuario curioso o interesado. También con la ayuda de la coevaluación, conocen la dificultad que conlleva evaluar y crean nuevas estrategias de aprendizaje por medio del trabajo cooperativo.

8. REFERENCIAS

Botías Rubio, D., Botías Pelegrín, M. y Alarcón Vera, I. (2018). El papel de las Redes Sociales en Educación. En López García, C. y Manso, J. *Transforming education for a changing world*. Eindhoven: Adaya Press, pp. 335-342.

Fainholc, B. (2019). Una transformación tecnológico-educativa electrónica en la educación superior: reflexiones epistemológicas. *RAES*, 11 (19), 99-107.

García Llorente, H. J. (2015). Multialfabetización en la sociedad del conocimiento: competencias informacionales en el sistema educativo. *Revista Lasallista de Investigación*, 12 (2), 225-241.

Genette, G. (1987). *Seuils*, París: Éditions du Seuil.

Granados Romero, J., López Fernández, R., Avello Martínez, R., Luna Álvarez, D., Luna Álvarez, E., Luna Álvarez, W. (2014). Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI. *Medisur*, 12 (1), pp. 289-294.

Ibarra Rius, N. y Ballester, J. (2016). Book tráiler en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education Review*, 30, pp. 76-93.

Lloret Romero, N. y Canet, F. (2008). Nuevos escenarios, nuevas formas de expresión narrativa. La Web 2.0 y el lenguaje audiovisual. *Hipertext.net: Revista Académica sobre Documentación Digital y Comunicación Interactiva*, (6). Recogido de: https://cutt.ly/Icw03LR (Consultado el 25 de marzo de 2021).

Lluch, G., Tabernero Sala, R. y Calvo Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *Revista internacional de Información y Comunicación*, 24 (6), pp. 797-804.

Martínez Díaz, L. Y. y Rodríguez Hernández, A. A. (2020). El booktrailer como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas, narrativas y digitales, *Revista Boletín Redipe*, 9 (6), 168-182.

Martínez Hernández, A. (2020). Instagram como recurso didáctico en la Educación Superior en los Grados de Infantil y Primaria. En REDINE (Coord.), *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo social*, Eindhoven, NL: Adaya Press, 124-134.

McCune, Z., Thompson, J. (2011). *Consumer Productions in Social Media Networks: A Case Study of the "Instagram" iPhone App*. Cambridge: University of Cambridge.

Ortiz Vidal, Mª. D. (2018). Internet y redes sociales: una proyección renovada de la enseñanza universitaria. En López García, C. y Manso, J. *Transforming education for a changing world*, Eindhoven: Adaya Press, pp. 31-40.

Ruiz-Marcías, E. y Duarte, J. E. (2017). Diseño de un material didáctico computarizado para la enseñanza de Oscilaciones y Ondas, a partir del estilo de aprendizaje de los estudiantes. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8 (2), 295-309.

Tabernero Sala, R. (2013). El *Book trailer* en la promoción del relato. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, (18), 211-222.

Vara López, A. (2018). Las narrativas digitales en Educación Infantil: una experiencia de investigación e innovación con *booktrailer*, cuentos interactivos digitales y Realidad Aumentada. *Diablotexto Digital*, 3, 111-131.

Whiting, A. y Williams, D. (2013). Why people use social media: a uses and gratifications approach, *Qualitative Market Reasearch: An International Journal*, 16 (4), 362-369.

¿Y SI ES CRÍTICA LITERARIA? ALGUNOS APUNTES PARA UNA REFLEXIÓN DESDE LA TEORÍA LITERARIA Y LA FILOSOFÍA POLÍTICA SOBRE EL FENÓMENO BOOKTUBE

VICENTE DE JESÚS FERNÁNDEZ MORA
Universidad de Huelva

WALTER FEDERICO GADEA AIELLO
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

¿Es el fenómeno booktuber un caso de emergente periferia con capacidad para desestabilizar los consensos neutralizados y naturalizados en lo que se refiere a prácticas lectoras, hegemonías editoriales o tendencias de (des)politización de la esfera pública o no es sino otro gesto más, cibermediado, de ese rostro amable del capitalismo avanzado que incesantemente produce nuevas opciones de oferta de libertad de elección, pero que se revelan, bajo la mirada crítica, como "la libertad para siempre lo mismo" (Adorno y Horkheimer, 1994, p. 212)?

La solemnidad de un argumento como el anterior puede colisionar retórica o conceptualmente con la aparente inocuidad, el divertimento o el desprejuiciado apasionamiento juvenil que asociamos espontáneamente a términos como lo que se tratarán de alumbrar críticamente en lo que sigue: youtuber, literatura juvenil, incluencer, booktuber…, pero también pudiera enrarecer la aparente neutralidad axiológica y la corrección procedimental que transparentan expresiones ya definitivamente asimiladas por los lenguajes institucionales, como son las TICs o las redes sociales. Una de las pretensionesbde este esbozo radica precisamente en indagar los posibles itinerarios analíticos que pueden abrirse de este encuentro entre estos dos estilos o aproxima-

ciones a un fenómeno relativamente reciente; es decir, en término generales y descuidando matizaciones por claridad expositiva: de un lado, el diagnóstico positivista y descriptivo, a veces apologético, que prima en la sociología de la comunicación y otras disciplinas de las ciencias sociales y, de otro, un acercamiento crítico-filosófico que, partiendo de categorías y estrategias hermenéuticas de la teoría y crítica literarias y de la filosofía, sugiriera la pertinencia de pensar el fenómeno booktube en su doble potencialidad de deriva ético-política: de democratización de la esfera pública o de repliegue como contraesfera pública despolitizada.

En atención a lo anterior, planteamos dos apartados principales en que se estructurará este texto, si bien siempre teniendo en cuenta que intentamos exponer solo someramente algunas inquietudes que puedan ulteriormente abrir derroteros investigativos de análisis más exhaustivos y sofisticados. Estas secciones pretenden enfrentar el fenómeno booktuber a dos nociones -crítica literaria y esfera pública- que cuentan con una vasta bibliografía teórica y complejas ramificaciones e implicaciones, y cuyo potencial dilucidador, entendemos, consiente enriquecer la comprensión del fenómeno en una doble operación heurística:

- de una parte, desanclarlo del monismo metodológico, y también, hasta cierto punto, ontológico, que lo concibe como producto de relaciones, conductas y códigos lingüísticos modelizados en el ciberespacio y, al parecer, solo traducible desde los propios léxicos y gramáticas por él producidos. En otros términos, este discurso internetcéntrico[119], dificulta la posibilidad de problematizar la convicción, corroborada por las cotidianas experiencias de aislamiento social y simultánea hiperconectividad en red, y proclamada por sus ideólogos, de que Internet, y por extensión, para nosotros el fenómeno booktube, sea "una entidad que existe por sí misma,

[119] "El internetcentrismo puede ser entendido como una reformulación amable de la fantasía extrapolítica del neoliberalismo" (Renduales y Sábada, 2014, p. 109)

aislada de otras prácticas y organizaciones políticas" (Winner, 2003, p. 64).

– por otro lado, y a consecuencia de lo anterior, resituarlo en la esfera material de la sociedad económica (Rendueles y Sábada, 2014. P. 107), y en el seno de las relaciones de fuerza, poder e interés ancladas material e institucionalmente en nuestras sociedades complejas y conflictivas (incluyentes de la cibersociedades), y entenderlo en su funcionalidad sociopolítica.

2. "NO SOMOS CRÍTICOS LITERARIOS"

Como exigencia de la premisa metodológica que nos proponemos, la atención y cuantificación de las expresiones de autopercepción que los booktubers realizan sobre el significado de su labor en las redes sociales no puede convertirse en dato empírico insoslayable y finalista para una perspectiva crítica. El sentido adjudicado por los propios protagonistas a su práctica, tomado como certeza autoconclusiva de lo inmediatamente dado, inhabilita el pensamiento (filosófico), si estese entiende, al menos, como algo distinto al solo análisis de un significado fijo e implícito, pero abierto a conexiones complejas, invisibles a la primera vista a una técnica de registro meramente empírico o positivista. Por el contrario, el proceder filosófico, en la noción adorniana, tiende a operar como una estrategia para iluminar el sentido inmediato y dado y a la vez consumirlo en su inmediatez, revelando contenidos involuntarios mediante interpretaciones complejas de los hechos positivos, en su entrelazamiento con las determinaciones, a la vez históricas y estructurales, que los provocan y justifican. Martin Jay, comentando a Adorno, afirma en este sentido que para el alemán: "La tarea de la filosofía era la interpretación del contenido involuntario de una realidad irreductible al significado atribuido a la misma por el sujeto humano o por una comunidad de sujetos" (Jay, 1998, p. 70). Guy Debord, por su parte, glosando a Marx y Engels[120], no duda en afirmar

[120] El pasaje de Marx citado por Debord corresponde a *La ideología alemana*: "Las épocas de transformación no pueden evaluarse conforme a la conciencia de sí que tienen tales épocas;

que “así como no ha de medirse el valor de un hombre por el concepto que él tiene de sí mismo, tampoco puede valorarse -ni admirarse- esta sociedad concreta considerando absolutamente verídico el lenguaje que utiliza para hablar de sí misma”, pues, remata más abajo, “la estructura es hija del poder establecido” (2009, p. 164). Huyendo, por tanto, de la simplificación epistemológica que reduce el hecho a la pura apariencia fenoménica tal y como es captada en la inmediatez de la experiencia, sin actividad reflexiva y segregada de la historia y de las condiciones que le otorgan sentido (Rodríguez, 1987-88, p. 100), las afirmaciones sobre sí mismos de los booktubers han de adquirir otro valor metodológico que el meramente declarativo de un estado de cosas consumado. Por añadidura, el carácter de este autoanálisis no parece suscitado por una natural consecuencia interna metadiscursiva, que articula y rearticula la complejidad de su lenguaje en el seno de una comunidad de debate y discusión racional, conducente a una inflación de la autoconciencia, que, no pocas veces, alcanza una crispación autocrítica que linda con el nihilismo y la negación. Esto, de hecho, se barrunta poco probable en el seno de una comunidad que reiteradamente se autodefine como de pares y amigos, al parecer librada de desencuentros y conflictos (Fernández, 2015; Perazo, 2014; Pogoriles, 2014; Filippi, 2017; Aguilar, 2014; Pates, 2015; Domínguez, 2015), y cuyo lenguaje, basado en la instantaneidad y la espontaneidad del registro coloquial, se articula “como si hablaras con tus amigos”, (Ruescas en Filippi, 2017). Tales afirmaciones han sido, más bien, de repliegue defensivo frente a las insinuaciones o asedios recibidos por parte de quienes impugnan su competencia crítica o los acusan de usurpar los canales de mediación consagrados a la crítica convencional o a los modelos tradicionales de recomendación e incitación a la lectura (padres y mayores, centros educativos y profesores, bibliotecas,…)[121]

---

al contrario, hay que explicar la conciencia a partir de las contradicciones de la vida material” (2009, p. 164)

[121] “Son *booktubers*, no *youtubers*, recomendadores, no críticos literarios, según se autodefinen” (Usón y Plasencia, 2017). “Los booktubers tampoco pretenden presentarse como críticos. Simplemente -coinciden- comparten sus gustos por YouTube. "” (Martínez, 2015). “Acusados por los puristas de amateurismo, poco rigor y falta de criterio, los booktubers juegan en

> Confiesan sentirse hastiados de los ataques mordaces de algún programa de radio o de profesionales del juicio literario. «No somos críticos», aclaran (…). Y no tienen intención de serlo. Simplemente les molesta que no se les tome en serio por realizar una actividad que les divierte y que consideran estimulante para todos los actores del negocio editorial. «Nos consideran frikis, adolescentes sin criterio. Y eso no es justo» (Benítez, 2016)

De ahí que, sin menospreciar el dato de la autoimagen construida por la comunidad booktuber[122] como una relevante muestra de producto retórico adecuado a los modelos de conversación y comunicación propios de las redes sociales y de refuerzo intersubjetivo tecnológicamente mediado, creemos interesante confrontar este fenómeno con los aspectos estructurales y funcionales de la crítica literaria como institución social. Es decir, siguiendo a Slawinski, la crítica literaria puede ser entendida como "un dominio distinto de la actividad cultural con un territorio propio sólo de él y una combinación de funciones característica de él", de modo que enfrentar brevemente elementos del discurso booktube con "esa unión y «colaboración» de funciones (que) deciden sobre la especificidad de la crítica" (1994, p. 6), puede ayudarnos a colocar (como defendemos) o no (como en general ellos defienden) el fenómeno booktuber dentro del dominio cultural de la crítica literaria.

---

otra liga" (Ruíz, 2014). Léase también el "Retrato de un reseñista adolescente" que Garralón (2014) dibuja en *Letras Libres*, con un tono de mal disimulada condescendencia e irónico desdeño.

[122] Los comentaristas en prensa de los booktubers no pueden evitar, quizá inadvertidamente y quizá traicionado y contradiciendo sus propias posturas, referirse a ellos directamente como como "críticos literarios" (Salvador, 2017), como "nuevos críticos literarios (Aguilar, 2014; Navarro, 2014), "nuevos críticos" (Pogoriles, 2014; Ruíz, 2014), como "el relevo generacional, pese a quien pese, de los sesudos críticos literarios" (Salvador, 2017), o, al menos, y no es poco, como "el relevo en internet de lo que representaron televisivamente Sánchez Dragó en España, Bernard Pivot (Francia) u Oprah Winfrey" (Benítez, 2016). Esta terminología, que acepta renovándola la tradicional, alterna con otra que parece de preferencia de los propios interesados y de quienes tratan de desmarcarlos de la primera: mediadores, promotores, divulgadores, recomendadores, prescriptores, influencers, videoblogueros literarios, … "Las principales investigaciones previas se han centrado en el análisis de las comunidades y páginas virtuales de catalogación de lectura (...), redes sociales temáticas y los *influencers* de lectura. Desde esta perspectiva, los BookTubers son un claro ejemplo: actúan como prescriptores de confianza, mediadores o críticos literarios. BookTube es una comunidad de lectores que comparten vídeos e YouTube" (García-Rocca, 2019, p. 98)

De todos modos, y a sabiendas que la propia expresión 'crítica literaria' nos transmite la idea de una dedicación profesional con alto grado de competencia teórico-práctica y de una subdisciplina de los estudios literarios que ha desarrollado una propia historización interna y un elevado nivel de formalización, recogidos ambos aspectos en múltiples manuales y textos expertos, nos atenemos a las propias ambigüedades y la variopinta casuística de su historia y praxis, bien explicitada igualmente en muchos de estos mismos textos cuando se dan a la tarea definitoria de acotar el tipo de uso del lenguaje y de operación social que ha sido y es la crítica literaria. Por ejemplo Viñas Piquer, que en su ambiciosa *Historia de la Crítica Litera* elige precisamente nuestro sintagma por su "sentido eminentemente genérico, englobador" (2002, p. 25), para una revisión de prácticas escriturales críticas de muy diversa índole que van desde Aristófanes hasta los Estudios Culturales. Lo que además justifica citando unas palabras en la misma línea del eminente teórico y crítico literario René Wellek:

> Tomo el término crítica en amplio sentido, para abarcar no sólo *opiniones sobre libros y autores particulares, crítica «de enjuiciamiento»*, crítica profesional, ejemplos de buen gusto literario, sino también, y principalmente, lo que se ha pensado sobre los principios y teoría de la literatura, su naturaleza, función y efectos; sus relaciones con las demás actividades humanas; sus tipos, procedimientos y técnicas; sus orígenes e historia (Viñas, 2002, p. 25; énfasis propio).

Veamos algunos ejemplos, entre muchos posibles, de las definiciones que de la crítica literaria han ofrecido reputados críticos y teóricos en diversos momentos de la historia reciente de la teoría literaria, y desde diferentes ámbitos lingüísticos y culturales, para tratar de extraer algo así como las cláusulas retóricas mínimas de una posible *dispositio* del discurso crítico. Preguntados en 1977 sobre ¿cómo podría definirse la crítica literaria?, el venezolano Domingo Miliani responde: "Discurso descriptivo, analítico y valorativo de un texto literario" (1977, p. 22), mientras que el argentino Enrique Anderson Imbert enfatiza que

> la misión específica que debe cumplir la crítica es la de juzgar el valor estético de una obra en todas sus fases de realización (…) toma posición frente al texto y enuncia un juicio, afirmativo o negativo (…) se

> especializa en formular juicios de valor (…) nos dice si una obra es literatura o no y la califica. (1977, p. 6)

En 1973 el crítico mexicano Antonio Alatorre escribe que "crítica significa apreciación, valoración, juicio, entendimiento de alguna cosa, en este caso una obra literaria" (1973, p. 1). Por otro lado, el ya citado critico polaco Janusz Slawinski, cuando desarrolla la función cognoscitiva-evaluativa (1994, pp. 11-15), de las cuatro que en su modelo imputa a la crítica literaria, defiende que el discurso crítico es un enunciado metalingüístico o metaliterario que se dirige a la obra, y que utiliza tres tipos de registros u oraciones.

- Oraciones descriptivas. En este tipo de oraciones el hecho literario es la referencia principal, reproducen y confirman en el discurso crítico el hecho literario a modo de diagrama de la obra.

- Oraciones interpretativas. La obra es confrontada con un sistema más amplio, contexto explicativo o de significación (psicología, sociología, filosofía, lingüística, géneros, …) que otorga identidad al objeto situándolo en un complejo de relaciones en donde adquiere sentido y desde el cual puede explicarse. La interpretación será tanto más eficaz e informativa cuando más rico es el campo de asociaciones que introduce y más amplio es el contexto. La interpretación supone agregar un complejo de significaciones e implicaciones en principio no explícitas en ella y potencialmente puede multiplicar la información que llega al público.

- Oraciones evaluativas. Estas oraciones tratan de decidir si el objeto literario es valioso y qué rasgos de ese objeto deciden sobre el valor del mismo; para ello comparan la obra con un sistema de valores previo que disfruta de cierto grado de estabilidad y con otros objetos que son también valorados con dicho sistema. El crítico evalúa en relación con su propia situación, su espacio cultural y su campo de valores de origen, lo cual provoca inevitables deformaciones al adaptar el objeto a un campo de valores y tratar de evaluarlo con referencia

> a estos, arrastrando el objeto al sistema y condicionando su percepción.

De las ideas sintéticamente esbozadas por Alatorre, Imbert o Miliani y del trabajo ejemplar de Slawinski podemos inferir que la *dispositio* del discurso crítico cumple de alguna manera la secuencia de cláusulas retóricas, y normalmente en este orden, de descripción-interpretación-valoración, y esto con independencia del mayor o menor grado de elaboración y articulación del discurso, mayor o menor cantidad de aparato erudito y jerga especializada o de pericia argumentativa. No faltos, por otra parte, ninguno de estos extremos por el lado pobre, en no pocos ejemplos de crítica profesional convencional. El propio Pozuelo Yvancos reconoce que el juicio

> debe distinguirse de la simple opinión. Se ha hecho normal y cotidiana una indistinción entre opinión y juicio y sin embargo reconozco que los críticos a los que admiro son aquellos que explican aquello que dicen y lo fundamentan y no se limitan a una opinión personal (en Torres, 2011)

a lo que podría añadirse, sin que esto haya de malinterpretarse como defensa de las malas críticas, el reconocimiento de Gómez Redondo de la actividad crítica como "limitada a la tarea del escrutinio para la que ha sido pensada, *humilde en sus objetivos*, sin más pretensiones que la de desvelar algunas de las múltiples facetas significativas que intervienen en la conformación de una determinada textualidad" (2008, p. 18, énfasis nuestro).

Como ya hemos insinuado, la espontaneidad y el coloquialismo son los registros característicos de la situación comunicativa oral de las reseñas de los booktuber[123], el carácter improvisatorio parecería marcar la pauta del desarrollo de la mismas a lo largo de los 10-15 minu-

[123] "Es importante puntualizar que no se trata de expertos críticos literarios ni analizan formalmente las obras literarias, sino que, con un discurso informal, aparentemente espontáneo y muy adjetivado, comparten su experiencia sobre uno o varios libros. De este modo, tratan de persuadir y contagiar la lectura de obras literarias" (García-Rocca, 2019, p. 99)

tos que suelen durar los comentarios grabados[124], la actuación pragmática del acto de habla es asumida como charla, conversación, opinión, diálogo o expresión libre y, por último, la contextualización espacial adquiere las connotaciones del intercambio informal, íntimo y privado[125] propio de una conversación entre amigos adolescentes. A pesar de lo anterior, ha sido puesto ya de manifiesto el nivel, creciente, de estructuración y formalización de la totalidad discursiva del fenómeno –sin por esto diluirse las marcas de modalización- tanto de los canales booktube en su generalidad multimedial como de las propias críticas. Dice Gemma Lluch que "el espacio creado por los booktubers sigue la estructura que fija la plataforma YouTube y, por tanto, tiene unas secciones similares: inicio, vídeos, listas de reproducción, canales y sobre…" (2017, p. 44).

Es por ello que, entendemos, pueda ser oportuno aplicar el modelo tripartito (descripción-interpretación-valoración) de la *dispositio* crítica analizada anteriormente, a los contenidos verbales de los post de los booktubers. Esto sin perjuicio del carácter predominantemente poco articulado, tanto de forma y contenido, de las críticas[126], en general dotadas con un bajo nivel de conciencia metadiscursiva, pero que progresivamente avanzan, como veremos, hacia una mayor sistematización de orden didáctico y una reflexión metacritica. Siguiendo de nuevo a Luch

---

124 "Generalmente aparecen en primer plano hablando frente a la cámara, improvisan, con mucho histrionismo y una cuota infaltable de humor, una especie de monólogo, al estilo *stand up*, acerca de diversidad de temas" (Fernández, 2015).

125 "Existe el espacio, es gratuito y muy sencillo de usar. Con pocos elementos y conocimientos, cualquiera puede filmar su video y subirlo a YouTube" (Fernández, 2014). "La producción de esta veinteañera [Fátima Orozco, responsable del canal *Las palabras de Fa*] radicada en Monterrey, Nuevo León, es sencilla. Ella confiesa que se videograba a sí misma y después edita ese material que no dura más de 12 minutos" (Navarro, 2014). "Ella [Esmeralda Verdú, responsable del canal *Fly like a Butterfly*] explica el fenómeno de una forma sencilla: «Una persona a pie de calle necesita una opinión con un lenguaje cercano, coloquial y que provenga de consumidores de literatura que sean como ellos»" (Benítez, 2016)

126 Kolesnicov reconoce que, a pesar de ello, son críticas: "Por ahora, las críticas son muy sencillas" (2014). Es interesante puntualizar que no es infrecuente encontrar tecnicismos del lenguaje crítico que acusan un cierto nivel de especialización, fruto del amplio bagaje de lecturas de género que los booktubers acumulan y de la dedicación constante, y en casos, profesionalizada, a la reseña. Se trata especialmente de terminología relacionada con la literatura juvenil: young-adult, fan fic (fanfiction), crossover, saga,…

> Mayoritariamente, el post se inicia con una *imagen de la cubierta del libro, los datos bibliográficos de la obra y la breve sinopsis que facilita la editorial*. A continuación, se incluye *una valoración personal*, más o menos detallada, del argumento de la obra, los personajes y el estilo (aunque no necesariamente en este orden). Acostumbran a ser *críticos con los aspectos que no les gustan* y, aunque en estos casos utilizan un lenguaje modalizado, en alguna ocasión podemos encontrar expresiones directas como «Este libro es una mierda» (2017, p. 47-48; énfasis nuestro)

La descripción, en tanto conjunto enunciados que discurren al mismo nivel de evidencia informativa de la obra, es decir, sin incursiones productivas en capas significativas no explícitamente presentes en texto y paratextos, comporta buena parte de las intervenciones del booktuber, cuando comenta datos bibliográficos de la obra o biográficos del escritor, relaciona la obra con otras del autor, la ubica en el seno de su género o de sagas, relata algún dato o anécdota de las vicisitudes editoriales, o resume la sinopsis. La operación interpretativa es difícil de delimitar en tanto la propia libertad creativa que es condición de su posibilidad habilita al crítico a un amplio margen de acción, temático, de estilo o escuela, y a moverse, sin mayores restricciones que las que se imponga, entre generalizaciones ideológicas de amplio aliento (filosofía, historia de las ideas, estructuras económicas,…), calas en diversos aspectos relacionados con el autor (biografismo, psicoanálisis, psicocrítica) o, por mencionar solo alguna posibilidad más, análisis estructurales y de literariedad. Siguiendo a Todorov (2004), esta función puede entenderse como el ejercicio de situar la obra en relación con otros objetos más amplios o generales, al interior de estructuras complejas que problematizan su significado mediante el establecimiento de relaciones con otros objetos, en sistemas semióticos subyacentes o profundos de los cuales la obra es una manifestación particular. Es por esto que oraciones denotativa o connotativamente interpretativas, esparcidas o apuntando a cierto orden, en general superficiales, pero a veces insinuando alguna seriedad crítica, son sin duda constituyentes del discurso booktube. Por último, en cuanto a la evaluación, enjuiciamiento o valoración, cabe decir que,

hasta cierto punto, y como muchos teóricos y crítico han señalado[127], se trata del carácter propiamente definitorio de la tarea crítica, como metalenguaje valorativo que se dirige a un texto objeto. Las oraciones descriptivas e interpretativas no distinguen a la ciencia de la literatura de la crítica, la distinción viene marcada por la actuación evaluativa, que corresponde distintivamente a la crítica (Slawinski, 1994, p. 13).

Siguiendo con el modelo del teórico polaco, diremos algo brevemente sobre las otras tres funciones que lo completan. La función operacional (1994, pp. 5-10) hace referencia a la crítica como juego social que implica al autor, público y obra dentro de un campo regulado por la acción de instituciones que organizan la vida literaria. Se trata de una intervención mediadora en dos direcciones, hacia emisor y hacia receptor: para el autor es sucedáneo de la respuesta del lector como reacción pública y transforma el monólogo del autor en diálogo. En el caso de los booktubers, esta acción mediadora configura informaciones de provecho para el autor, que son respondidas a veces con la explicitud de propuestas de los lectores directamente volcadas en proyectos subsiguientes. Este diálogo, por añadidura, va tomando forma de contactos directos booktuber-autor en entrevistas online y presenciales o encuentros en ferias del libro, como parte de campañas de promoción editorial[128]. Para el lector, es una guía de lectura, a cargo de un lector cualificado que orienta su consumo, modulando como tamiz o filtro sus elecciones. Este diálogo doble, explica Slawinski, es socialmente ambivalente o bidireccional, pues, de un lado dialoga con el autor en sus propios términos y, de otro, con el lector en los suyos,

---

127 Recuérdense las palabras arriba citadas de Anderson Imbert o de Wellek. Además de la premisa de dilucidar el origen etimológico en todo intento de clarificación y definición de la crítica que encontramos habitualmente en manuales de teoría y crítica literaria (del griego *krités*, "juez", *krineín*, "juzgar"; *kritikós*, como "juez de la literatura" aparece ya a finales del s. IV a.C.), también véanse la respuesta de Fernández Retamar: "A mí me sigue pareciendo válida la reiterada afirmación de Martí según la cual «la crítica es el ejercicio del criterio» (…) No se equivoca Reyes cuando habla del «juico» como de la «corona de la crítica»(…) y si esto es así, si la crítica es el ejercicio del criterio, su función tiene que estar estrechamente ligada con este hecho: la crítica literaria emite un juicio sobre la obra literaria" (1977, p. 17)

128 Véanse las entrevistas a John Green, autor muy volcado a la conexión e interacción con el mundo booktuber, con Javier Ruescas (*JavierRuescas*) y con Sebastián García Mouret (*El coleccionista de Mundos*).

de modo que el formato, el medio, el receptor, la competencia crítica, la audiencia receptora y otros factores pueden hacer prevalecer uno u otro sentido. A estas alturas, resulta evidente que las críticas que elaboran los booktubers, que tratan deliberadamente de no fracturar las pautas de competencia comunicativa (Gutiérrez, 2015) de sus receptores[129], puesto que "comparten un código común[130] con las personas que los observan" (Argüelles, citado en Navarro, 2014), se desplazan hacia la recodificación, en tanto se alejan de la descodificación. En palabras de Slawinki: "cuanto más se acerca el contenido informacional del mensaje literario — por obra del enunciado crítico— a la magnitud cero, tanto mayor es el área de contacto social entre el crítico y el público" (1994, p. 8), vinculando el sentido y motivaciones del texto/autor con el orden de hábitos literarios del lector y traduciendo el mensaje literario a su lenguaje de expectativas y su competencia comunicativa.

La función operacional, que es de mediación social de la crítica como institución cultural, si bien está determinada por las posibilidades y límites del tipo de sociabilidad y comunicabilidad horizontal que las redes sociales imponen, no hacen desaparecer la jerarquía y *autorictas* carismática de la crítica convencional, más bien las transforman. Los

---

129 Véase lo antedicho sobre la idea de dirigirse a pares y amigos, la nota 6 y "para los fans, los booktubers son *jóvenes como ellos* a los que un día se les ocurrió empezar a grabarse recomendando libros" (Domínguez, 2015; énfasis nuestro). O, según Llobet, "son jóvenes que hablan a otros jóvenes con su mismo lenguaje y explotando hábilmente las virtudes digitales" (de León, 2019).

130 Esta competencia adquiere desde luego un registro especialmente modelizado por las pautas comunicativas inscritas en las redes, que son apropiadas por los ciberhablantes en sus registro sintáctico, semántica y pragmático, los cuales comparten, a decir de Etchervers "un entendimiento de los códigos, los lenguajes, los medios, las herramientas y los entornos de los nativos digitales" (de León, 2019). Se trata de una jerga juvenil como variedad lingüística utilizada por colectivos de jóvenes para comunicarse entre sí, mediada digitalmente, que se caracteriza, porque, entre otros patrones, "frente a la estructuración mayoritariamente unitaria y lineal del modelo narrativo clásico, las nuevas plataformas de comunicación se configuran como un puzzle en el que la pantalla ya no resulta un espacio cerrado de exposición de datos, sino que debe concebirse como un campo abierto de acontecimientos que convierten al usuario en el auténtico actor de la aplicación" (Berlanga y Martínez, 2010, p. 52). El texto se adecua perfectamente al destinatario y a los fines que se proponen las plataformas digitales de comunicar y compartir con sus iguales miembros de su red de contactos, con, al parecer, escasa posibilidad o voluntad de disrupciones lingüísticas problemáticas, antagonistas y conflictivas, con caudal político.

booktubers acaban “convertidos en autoridad para un importante grupo de lectores” (De la Torre-Espinosa, 2020, p. 5) y rivalizan con o desplazan las prerrogativas críticas tradicionales de la academia, la escuela o los mayores:

> al lector se le ofrecen nuevas formas de aproximarse al texto, en este caso mediado por los canales audiovisuales de booktubers que, además, se constituyen en una autoridad a la hora de sancionar las obras que responden a sus criterios estéticos (De la Torre-Espinosa, 2020, p. 7)

Esta mediación implica, como hace cualquier crítica cultural, una serie de manipulaciones posibles que siguen a la contemplación primera –la lectura- de un objeto estético, afectando a su conocimiento (Jauralde, 1984, p. 305). El resultado de estas manipulaciones es un particular patrón de concretización de la obra (su comprensión, el llenado de los «lugares de definición incompleta» y una propuesta de valoración y evaluación), que tiene como tarea devenir en cierto modo –sea consciente de ello o no el crítico, sea declarado o no con mayor o menor explicitud (y normalmente no lo es, y menos aún en el booktube)- un modelo para la concretización del lector (Slawinski, 1994, p. 9).

La función postulativa de Slawinski (1994, pp. 17-22) ve al crítico como no solo el guía para el consumo, sino como actor que plantea exigencias a la creación, como inductor de la producción literaria a través de enunciados críticos que tratan de ser cofactor de la creación, acreditando un dominio de valores como modelo para las creaciones. Esta función rara vez es explicitada por la crítica, pero juega un papel evaluable a nivel de presiones indirectas vinculadas a la autoridad y prestigio de su discurso, su incidencia social y capacidad de influir en espacios estratégicos de poder y mercado (redacciones de periódicos, premios literarios, editoriales…). Apreciaciones como esta, recogida por Lluch

> los libros de autores españoles noveles que aparecen por aquí son más bien escasos y todo tiene una explicación: me he llevado tantísimos chascos a lo largo del tiempo que suelo ser bastante precavida y tiendo a alejarme de este tipo de novelas (2017. p. 47)

dan cuenta de la inducción a la escritura en favor de ciertos tipos de géneros de literatura juvenil (*fantasy*, ciencia ficción, distópico, romances adolescentes), de procedencia masivamente anglosajona pero que están incidiendo efectivamente en la escritura de originales en español. Se trata de géneros altamente estandarizados por la industria editorial angloparlante, contexto cultural que fue pionero en el fenómeno y del cual procede un alto porcentaje de los libros reseñados (también en su versión original) y, que, también son el destino de la transición desde la crítica a la escritura de no pocos booktubers. Giuliana Pates es explícita al respecto de la fuerza postulativa del fenómeno:

> En este contexto, son jóvenes que al mismo tiempo que narran sus experiencias de lecturas, establecen valores con respecto a cómo deben ser las novelas que leen: dinámicas y atrapantes. Esto es tenido en cuenta por otros/as booktubers y por la industria editorial que, al enviarles ejemplares, están construyendo polos de difusión y recomendación de las obras que publican (2015, p. 130)

Por último, la función metacrítica (Slawinski, 1994, p. 23) se refiere al sistema de convicciones sobre las tareas de la crítica y normas y reglas del proceder crítico. La crítica deviene ahora objeto de conocimiento por sí misma, se plantea propósitos, sortea impugnaciones, se formula postulados y expectativas, y ella misma se define frente a la propia tradición, a los hábitos del discurso crítico y a otros dominios de la actividad cultural. Como ya se ha insinuado, el discurso metacrítico de la comunidad booktuber ha sido en buena medida alentado por las interpelaciones, de distinta índole y con distintos fines, de la actividad de investigadores, periodistas, departamentos de marketing de las editoriales, instituciones educativas y rivales del campo crítico que han cercado su novedad y éxito, suscitando la autorreflexión, la autoconciencia y la manifestación, en diversos espacios, foros y formatos, de enunciados metacríticos. Además de los ejemplos ya dados sobre la autoimagen contra-crítica construida como estrategia defensiva, es interesante comprobar cómo la metacrítica va deviniendo pedagogía, y una cierta sistematización didáctica se está configurando por diversas vías: de forma aleatoria, espontánea o autoorganizada, como evidencian los numerosos resultados de post de booktubers y bloggers litera-

rios que arroja una búsqueda en Google del tipo "cómo ser booktuber"[131]; de otro lado, iniciativas institucionales como la de Campus Booktube Cubit, promovida por Zaragoza Activa y la Biblioteca Cubit, que ha venido organizando acciones formativas gratuitas, para que los jóvenes lectores conozcan mejor el medio audiovisual, aprendan a valorar sus lecturas e intercambien opiniones, en contacto con los booktubers más influyentes del momento, que hablan de su oficio (Salvador, 2017)[132]

3. ¿Y SI SON CRÍTICOS (LITERARIOS)?

Con el apartado anterior, que trataba de enfrentar la práctica reseñista de los booktubers con modelos y definiciones teóricos que, desde diversas perspectivas, han tratado de acotar el dominio cultural de la crítica literaria, hemos intentado adscribir este novedoso fenómeno del ciberespacio literario a una longeva práctica social de "opiniones sobre libros y autores particulares", acordándonos de Wellek, que acompaña a la literatura desde siempre. La crítica literaria encarna en modalidades históricas diversas y variopintas y establece relaciones dialécticas dinámicas con modelos como el propuesto arriba, sin que por ello estos pierdan validez metodológica y heurística, sino que precisamente estas relaciones estructura-síntoma no estables fisuran la falsa totalización de enfoques positivistas y la credibilidad de manifestaciones intersubjetivas de autopercepción. La crítica se nos revela entonces, por sí misma, como realidad compleja e histórica, que con los vaivenes y dificultades internos a la institución responde problemáticamente, en tanto metalenguaje subsidiario de un texto objeto, a

---

[131] Algunos resultados: "¿Cómo ser un booktuber?", "Consejos para (ser) booktubers", "¿Qué es booktube y cómo ser booktuber?", "Cómo hacer un booktube", "Como ser un BookTuber y no morir en el Intento", ¿Cómo ser un buen booktuber?, "¿Quieres ser booktuber? #TIPS #CONSEJOS", "Consejos para ser booktuber", "Curso booktube: Cómo ser booktuber" "¡7 tips para hacer una video reseña!", "Cómo empezar en booktube!", "¿Quieres convertirte en un Booktuber de éxito?", …

[132] Como dice en el blog oficial: "el primer campus nacional dirigido a formar nuevos booktubers: charlas, talleres de guion, puesta en escena, edición de vídeos, montaje, maquetación, etcétera. Los asistentes al campus aprendieron todas las destrezas que deberían conocer para grabar vídeos sobre literatura para subirlos a Youtube" (https://blogzac.es/campus-booktuber-cubit/)

las inestabilidades y presiones históricas de la “Literatura”[133], a la que se dirige; inestabilidad tanto en los intentos de estabilización teórica como en las prácticas discursivas, sean ambas hegemónicas o contra-hegemónicas, canonizadas o descanonizadoras.

Sin duda, el estatuto de la crítica, historiado y revisado, no ha gozado de la estabilidad de otras instituciones sociales en la lucha por el reconocimiento y la legitimidad de la autoidentidad de los grupos sociales que se disputan la hegemonía cultural y los puestos de poder. En palabras de Roberge

> Casi se podría decir que la crítica vive en una perpetua pubertad. Y con ello, evidentemente, llegan preguntas inquietantes, dudas y tortuosas autopercepciones. Si se observa con detenimiento, la forma en que la crítica se da sentido a sí misma gira, en su mayor parte, en torno a la imagen de su propia crisis (2011, p. 441)

Desde esta perspectiva, abrir la noción de lo que es crítica (literaria), permite indagar relaciones complejas y comprometedoras entre la política y la cultura, a partir de unas homologías estructurales por las cuales las trasformaciones que ha sufrido la institución de la crítica, de alguna manera compleja y sutil, ‘reflejan’ a la vez que alimentan o debilitan, transparentan u ocultan, las propias trasformaciones de la vida social. De este modo, en el desentrañamiento de las relaciones de la crítica con el poder, la propia crítica se muestra, igual que la vida misma -si se nos permite-, en su condición inestable, contradictoria, antagónica y, desde luego, altamente política, ya sea en movimientos de politización democratizadora o de despolitización.

Volviendo al booktube, estamos frente a un grupo social de jóvenes de entre 18 a 28 años de edad (promedio de edad que tiende a abrirse por ambos extremos), en general graduados universitarios o estudiantes de posgrado y, en tanto nativos digitales, también blogueros, tuiteros, foreros e instagramers. Por otra parte, su grupo de edad representa el estrato demográfico con mayor grado de abstencionismo electoral,

[133] Véase, por ejemplo, entre los muy abundantes estudios del tema, el argumento de la “Introducción, ¿Qué es la literatura?”, de la ya clásica *Una introducción a la teoría literaria*, de Terry Eagleton.

pero a la vez es el más activos en la movilización política por Internet (Rendueles y Sábada, 2014, p. 100). Consumen mayoritariamente un tipo de literatura cuyas ventas mejor ha soportado la crisis del sector del libro en los últimos años y que ya supone aproximadamente un 30% del total, experimentando un alza por encima del promedio y ampliándose cada vez el rango de edad de su público lector[134]. Esto es coherente con el hecho de que los booktubers sean objeto de estrategias de captación[135] por parte de las editoriales y desarrollen modos de colaboración cada vez más estrechos[136], que quizá habrán de ser pensados para ofrecer opciones viables a nuevas modalidades de empleo digital, crecientemente productivas para las editoriales[137], a fin de ser

---

134 Según Gemma Xiol, Directora editorial de los sellos infantiles y juveniles del Grupo Penguin Random House, "el interés por este tipo de contenidos ha crecido de forma sustancial en los últimos años y, a día de hoy, aproximadamente un 30% de la venta de libros proviene del segmento infantil y juvenil. Es lógico que en las redes sociales también se perciba un interés creciente por este tipo de literatura, que ha ganado visibilidad porque *sus lectores ya no son únicamente adolescentes*" (en Corroto, 2016; énfasis nuestro).

135 "Estos chavos encontraron una vía que, además, fue legitimada por la propia comunidad de lectores (…) cuando ellos adoptan un libro nuestro, siempre ha sido con resultados extraordinarios, porque tienen un nivel de credibilidad elevado" (Myriam Vidriales, Directora de comunicación y marketing de Planeta; en Navarro, 2014). "Cecilia Barragan, coordinadora de contenidos de Alfaguara, dice que siempre están monitoreando los gustos de los booktubers. «Identificamos qué contenidos son los que tienen mayor fuerza en sus redes sociales y los comentarios que reciben de la gente que los sigue. Es vital para nosotros seguir de cerca cada uno de sus videos y las reacciones que generan. Se les proporcionan tantos libros como sea posible. Es importante destacar que muchos hacen una selección de lo que les gustaría leer. Algunos se interesan por bestsellers o libros que serán llevados al cine, pero, sobre todo, cada vez más se distingue en los booktubers una línea precisa de sus gustos. Las editoriales impulsamos los libros que son grandes apuestas, que tienen una estrategia de promoción agresiva, pero al final, los booktubers deciden qué libros leer". (Aguilar, 2014). "«Nosotros los identificamos, les prestamos ayuda y les enviamos los libros, son un eje fundamental de nuestra estrategia», dice Diana Carolina Montero, Gerente de Mercadeo de Planeta" (en Oquendo, 2015).

136 Federico Valotta (*Atrapado en la Lectura*), booktuber argentino, afirmaba que "Colaboro con aproximadamente 17 empresas (editoriales, empresas de cines, entre otras) y varios autores autopublicados. Es una responsabilidad y lo tomo como un trabajo donde mi único 'pago' es quedarme con el ejemplar o recibir libros para sorteos" (Kolesnicov, 2014). En 2014 Aguilar informaba que la "editorial Penguin Random House trabaja con unos 15 booktubers en México; por su parte, Grupo Planeta trabaja con más de 30, sumados los de los Estados Unidos y Centroamérica".

137 Sin que haya todavía análisis detallados sobre cómo inciden las críticas de los booktubers en el incremento de venta de libros reseñados positivamente, y en general en el sector de la

razonablemente controlados dentro de los sectores modernos de las nuevas economías neoliberales de la información y el conocimiento.

El fenómeno booktube abarca un rango amplio de múltiples conexiones, que lo recorren y atraviesan con entrecruzamientos complejos de dentro y fuera del ciberespacio, afectando a cada vez más amplias capas de *ciudadanos*, y siendo indudable que su intervención –más allá de la aparentemente inocua selección de una u otra lectura de literatura juvenil- interpela, en el sentido althusseriano, a la producción ideológica de subjetividades. Además, situado en el rango de edades al que preferentemente se dirigen, estos influencers, "por el proceso evolutivo de su audiencia (adolescencia o adultez emergente), intervienen en la construcción identitaria de los usuarios" (García-Rocca, 2020, p. 110).

Así esto, el booktube gana la fuerza de un concepto político, apto para desempeñar un papel no secundario en los debates de la esfera pública y sus novedosas emergencias cibermediadas, si es resituado en el amplio campo de fuerzas conflictivas que es la crítica. Como consecuencia metodológica y epistémica, pero también ético-política, de lo anterior, nos vemos obligados a problematizar su monopolio conceptual y propagandístico por parte de un chato determinismo tecnológico[138], de raíz mcluhaniana, que "sacrifica necesariamente un análisis minucioso de la dinámica política que conforma y explota a los medios de distintas maneras", y que en nada ayuda a "articular adecuadamente la relación entre los medios de comunicación, el poder y el comercio" (Horrocks, 2004, p. 18). Se trata de un discurso que enfatiza, casi como

---

literatura juvenil, datos de Amazon sugieren que las recomendaciones de los booktubers podrían estar aumentando un 20% las ventas de un libro (Benítez, 2016; de León, 2019)

138 Entendemos el determinismo en la doble vertiente en lo expone Diéguez: "la tecnología está sujeta a un proceso autónomo de desarrollo que, por no obedecer a ningún agente externo a la propia tecnología, se puede considerar como determinado por una lógica interna", de modo que "la tecnología determina (o influye de forma decisiva en) el curso de la historia" (2007, p. 70). Desde esta concepción, un tanto mítica, los sistemas tecnológicos se comportan de forma autónoma y autorregulada, corrigiendo, adaptando a sus fines o imponiéndose al mundo de la vida extratecnológico, y el sistema de dominación (tecnológicamente mediado/ocultado) se presenta a sí mismo como el resultado de factores impersonales que el hombre no puede lidiar (políticamente), sino solo acatar y, en el mejor de los casos, celebrar (Huguet, 2003, p. 44)

exclusiva condición ontológica del fenómeno, ese tipo de relaciones humanas en Internet que son "las conexiones cálidas y difusas que surgen en los foros mediados por computadoras", pero que *solo* es "una dimensión de la experiencia comunitaria y de los conceptos teóricos que se usan para enfocar la investigación de estos asuntos" (Winner, 2000). Las comunidades de internautas (y booktubers y sus seguidores) así concebidas, parecen quedar fuera del problemático ámbito de reflexión de los "estudios sobre las comunidades históricas o contemporáneas en Weber, Durkheim, Tonnies, e innumerables sociólogos modernos que explican cómo las comunidades reales funcionan de verdad" (Winner, 2000) o de las propuestas de autores como Ernesto Laclau y Chantal Mouffe que han desarrollado una ingente obra en torno a la radicalización de la democracia, fundada sobre la convicción de que "la vida política nunca podrá prescindir del antagonismo, pues atañe a la acción pública y a la formación de identidades colectivas. Tiende a constituir un «nosotros» en un contexto de diversidad y conflicto" (Mouffe, 1999, p. 16).

A partir del trabajo seminal de Jürgen Habermas de los años 60 y 70[139], sabemos, como recuerda García González, que la emancipación de la sociedad moderna de las trabas morales, económicas y políticas del Estado Absoluto fue "un proceso altamente dependiente de la formación y maduración de una opinión pública crítica" (1994, p. 203). El mismo Habermas entendía que la opinión pública, como producto discursivo de la actividad libre en la esfera pública, conllevaba "tareas de la crítica y del control, que practica informalmente la concurrencia ciudadana (también formalmente durante el periodo de elecciones) frente a la dominación organizada" (1986, p. 7)

Citando a Hohendahl, Eagleton (1996, p. 12) explica que el concepto de crítica no se puede separar de la institución de la esfera pública, pues mediante la relación mediadora que se establece con el público lector, la reflexión crítica pierde su carácter privado, se abre al debate, intenta convencer, invita a la contradicción y pasa a formar parte del

---

[139] Fundamentalmente *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*, publicado por primera vez en 1962 y, entre otros, el artículo aquí citado, publicado originalmente en *Kultur und kritik*, en 1973.

intercambio público de opiniones. Desde la perspectiva histórica, aquí rescatada, el concepto moderno de crítica literaria va estrechamente ligado al ascenso de la esfera pública liberal y burguesa que se produjo a principios del siglo XVIII. La literatura sirvió al movimiento emancipatorio de la clase media y

> lo que antes era un espacio de debate principalmente literario se convirtió, en el siglo XVIII, en una verdadera esfera pública política, capaz de dar forma a una opinión pública razonadora que, en virtud de la racionalidad de sus argumentos, acabó reclamando ser la vara de medir de la legitimidad de las leyes públicas (Lazzarich, 2012, p. 213).

El debate literario, que hasta entonces había funcionado para legitimar la sociedad cortesana en los salones aristocráticos, se convirtió en el foro que preparó el terreno para el debate político entre las clases medias (Eagleton, 1996, p. 12).

Solo apuntamos estas ideas, en la intención de transmitir y generar inquietudes relacionadas con el creciente fenómeno booktube y sus posibles derivas, quizá ya en curso, cuyas implicaciones para la discusión y construcción colectiva, nunca acabada, de una sociedad más democráticas e inclusiva, no serán de menor importancia. Como, por otra parte, nunca lo han sido los tortuosos cursos de las historias de la literatura y de la crítica, en el más vigoroso y social sentido de ambos términos, cuando han estado de alguna manera, más evidente o soslayada, implicados en el cambio social, en revueltas, revoluciones, caídas de viejos órdenes y levantamientos de nuevos órdenes sociales y su conservación. Como recuerda Lazzarich, la libertad de publicar las propias opiniones -inscritas en formatos que actúan la transición privado-pública, y, por tanto, el proceso de politización- con el objetivo de contribuir al debate público a fin de contener el arbitrio del poder, representa el nudo problemático que está en la base del estudio de Habermas sobre la esfera pública (2012, p. 212). La tesis pesimista habermasiana concluía que la esfera pública se había transformado a lo largo del siglo XX, con la irrupción de los medios de comunicación de masas mercantilizados, en “un ambiente cada vez menos apto para la promoción de las instancias críticas genuinamente orientadas a la afirmación de un discurso democrático” (Lazzarich, 2012, p. 216). Si

esto es así, la inauguración de una libertad y acceso irrestrictos a la información y a la libre expresión, que han sido salmodiados repetidamente como la gran virtud democratizadora de Internet, y que experimentan y verbalizan continuamente booktubers y seguidores, algo habría de tener que decir frente a los peligros que amenazan *realmente* la libertad y la justicia en el todo social democrático. Si nada tiene que decir críticamente al respecto, esta ciberlibertad es solo mito (Winner, 2000), y es quizá la última constatación de la regresión mediática de la democracia prevista por Habermas.

4. CODA

John Green, el popularísimo autor de best sellers como *Bajo la misma estrella* y *Ciudades de papel*, acaba una entrevista con Javier Ruescas reconociendo que

> Me encantaría ver un mundo en el que los booktubers pudieran convertirse en parte importante de la crítica literaria. Porque ahora mismo hay diferentes formas de vivir la crítica literaria y quizá esa sea una, no lo sé. Está lejos que ocurra, pero…quizá[140]

Terry Eagleton, en su importante estudio sobre *La función de la crítica*, identifica su función histórica en su interés por desentrañar los procesos simbólicos de la vida social y la producción social de formas de subjetividad y, reivindicándola para nuestra contemporaneidad, acaba su obra advirtiendo que

> sin un entendimiento más profundo de estos procesos simbólicos, a través de los cuales se despliega, se refuerza, resiste y a veces se subvierte el poder político, seremos incapaces de desenmascarar las luchas por el poder más letales a las que ahora nos enfrentamos. La crítica moderna nació de una lucha contra el Estado absolutista; a menos que su futuro se defina ahora como una lucha contra el Estado burgués, pudiera no tener el más mínimo futuro (1999, p. 140).

Si no son críticos, a los booktubers no les compete lucha alguna. Y si son críticos…

---

140 https://www.youtube.com/watch?v=-lYLrkRjyMU

5. REFERENCIAS

Aguilar, Y. (2014, 15 de septiembre). BookTubers, el nuevo negocio de las editoriales. *El Universal*. https://bit.ly/3vPxdSJ

Alatorre, A. (1973). ¿Qué es la crítica literaria? *Revista de la Universidad de México, 9*, 1-7.

Anderson, E., Cornejo, A., Díaz, J. P., Fernández, R., Glantz, M., Miliani, D., Oviedo, J. M. y Sosnowski, S. (1977). La crítica literaria, hoy. *Texto Crítico, 6*, 6-36.

Benítez, J. (2016, 20 de julio). Booktubers: los chicos que deciden lo que lees. *El Mundo*. https://bit.ly/2RROM5Q

Berlanga, I. y Martínez, E. (2010). Ciberlenguaje y principios de retórica clásica. Redes sociales: el caso Facebook. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, *7* (2), 47-61.

Corroto, P. (2019, 21 de abril). Son los 'booktubers', tienen 20 años y han llegado para salvar al libro. *El Confidencial*. https://bit.ly/3uGLwaC

De la Torre-Espinosa, M. (2020). El fenómeno *Booktube*, entre el *fandom* y la crítica literaria. *Álabe*, *21*, 1-9. http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2020.21.6.

Debord, G. (2008). *La sociedad del espectáculo*. Pre-Textos.

Diéguez, A. (2005). El determinismo tecnológico: indicaciones para su interpretación. Argumentos de la Raz6n Técnica 8, 67-87.

Domínguez, A. (2015, 6 de diciembre). "Booktubers", ¿críticos literarios, blogueros o ídolos fugaces? *Milenio*. https://bit.ly/2S0uCqf

Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.

Eagleton, T. (1999). *La función de la crítica*. Paidós.

Fernández, I. (2015, 19 de mayo). Jóvenes youtubers y booktubers. *educ.ar.* https://bit.ly/3i1ZP77

Filippi, A. (2017, 13 de agosto). 'Booktubers': cuando lo que recomienda tu 'youtuber' favorito son libros. *El País*. https://bit.ly/3wI2h6I

García, Gloria Mª (1994). Historia y crítica de la opinión pública. Una aproximación. *AULA*, *VI*, 197-206.

García-Rocca, A. (2021). Nuevos mediadores de la LIJ: análisis de los BookTubers más importantes de habla hispana. *Cuadernos.info*, *47*, 94-114. https://doi.org/10.7764/cdi.48.1743

Garralón, A. (2014, 8 de septiembre). Retrato del reseñista adolescente. *Letras Libres*. https://bit.ly/34uqFNc

Gómez, F. (2008). *Manual de Crítica literaria compontea*. Castalia.

Gutiérrez, S. (2006). Ejercitarás la competencia pragmática. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 25-449. Universidad de Oviedo.

Habermas, J. (1986.). La esfera de lo público. *Revista de Ciencias Sociales, 1*, 7-10.

Horkheimer, M. y Adorno, T. W. (2003). *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta.

Horrocks, Ch. (2004). *Marshall McLuhan y la realidad virtual*. Gedisa.

Huguet. M. (2003). El determinismo tecnológico. ¿Una nueva legitimación? *Claves de la Razón Práctica*, 134, 40-45.

JavierRuescas (2015, 25 de junio). *Entrevista a John Green | GANA EJEMPLAR FIRMADO* (Vídeo). Youtube. https://bit.ly/3p5ml08

Jay, M. (1998). *Adorno*. Siglo Veintiuno.

Kolesnicov, P. (2014, 9 de agosto). Booktubers, la joven crítica en Internet. *Revista Ñ*. https://bit.ly/3yRzGh1

Lazzarich, D. (2012). La democratizzazione della sfera pubblica al tempo di internet. En A. Arienzo y D. Lazzarich (Eds.), *Vuoti e scarti di democracia. Teorie e politiche democratiche nell'era della mondializzazione* (pp. 211-239). Edizioni Scientifiche Italiane.

Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces (Ed.), *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores* (pp. 29-51). Ariel / Fundación Telefónica.

Mouffe, Ch. (2009). *El retorno de lo político*. Paidós.

Navarro, M. F. (2014, 10 de octubre). Conoce a los Booktubers, los nuevos críticos literarios en línea. *Excelsior*. https://bit.ly/3fB3UNX

Oquendo, C. (2015, 9 de mayo). 'Booktubers', los 'videoblogueros' de la literatura. *El Tiempo*. https://bit.ly/3uDBiYq

Pates, G. (2015). ¿Los/as jóvenes no leen? Experiencias de lecturas en booktubers. Letras, 1, 125-131.

Perazo. C. (2014, 27 de julio). ¿Quiénes son los booktubers? La nueva tendencia teen que dinamiza al mercado. *La Nación*. https://bit.ly/3vEQJ3U

Pogoriles, L. (2014, 15 de julio). Booktubers, una comunidad que empieza a pisar fuerte en la Argentina. *Télam*. https://bit.ly/3vDg5zm

Ponce de León, P. (2019, 10 de diciembre). 'Booktubers': ¿críticos de literatura juvenil o 'influencers' al servicio de las editoriales? *Universitat Oberta de Catalunya. News*. https://bit.ly/3uwtkAB

Rendueles C. y Sábada (2014). La hipótesis ciberpolítica: una aproximación crítica. *Documento social*, *173*, 95-116.

Roberge, J. (2011). The aesthetic public sphere and the transformation of criticism. *Social Semiotics*, *21* (3), 435-453. http://dx.doi.org/10.1080/10350330.2011.564393

Rodríguez, M. (1987-88). Marcuse y la crítica al concepto positivista de «hecho». *Anales del Seminario de Metafísica, XXII*, 89-105.

Ruiz, R. (2014, 22 de septiembre). 'Booktubers', ¿los nuevos críticos? La prescripción literaria audiovisual inunda la red gracias a los videoblogueros. *Babelia. El Pais*. https://bit.ly/3c89Yez

Salvador, R. (2017, 24 de noviembre). Booktubers: el futuro ya está aquí. *Quéleer*. https://bit.ly/3yKhG8x

Slawinski, J. (1994). Las funciones de la crítica literaria. *Criterios*, 32, 233-253.

Todorov, T. (2004). *Poética estructuralista*. Losada.

Torres, P. (2011, 29 de diciembre). Un suicidio periodístico. Breves ensayos sobre la crítica literaria. *fronterad*. https://bit.ly/3uCp5TW

Usón y Plasencia (2017, 3 de diciembre). 'Booktubers', de la pantalla a los libros. *El País*. https://bit.ly/3vGqxGf

Viñas, D. (2002). *Historia de la crítica literaria*. Ariel.

Winner, L. (2000). Los Mitos Ciberlibertarios y sus prospectos para la comunidad. *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 4. https://bit.ly/3i16ePU

Winner, L. (2003). Internet y los sueños de una renovación democrática. *Isegoría*, 28, 55-71.

CLUBES DE LECTURA EN LAS REDES SOCIALES: NUEVOS ESPACIOS DE SOCIALIZACIÓN LITERARIA DESDE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA

ALBA TORREGO GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid

LAURA CAMAS GARRIDO
Universidad Complutense de Madrid

1. CONVERGENCIA MEDIÁTICA: LOS NUEVOS Y VIEJOS MEDIOS

Desde hace algunos años, asistimos al debate entre las conexiones y desconexiones entre el mundo digital y el mundo analógico. La cultura de la convergencia (Jenkins, 2008) se convierte en un concepto clave para poder describir y analizar la educación actual: convergencias de tipos de educación y entornos educativos; convergencia de agentes educativos (escuela y medios) que saltan los muros del aula hacia ambos lados y, por supuesto, convergencia de espacios reales y virtuales donde las personas interaccionan y socializan.

Una de las ideas más extendidas surgida de esta unión es que la educación reglada no es el único lugar donde se generan aprendizajes. El auge de los medios y de la digitalización han servido de marco para desarrollar nuevas competencias y aprendizajes (Tyner, Gutiérrez-Martín y Torrego, 2015). La participación y colaboración entre usuarios crea estas uniones entre medios tradicionales y nuevos.

Un fenómeno que nos permite ejemplificar esta convergencia mediática a nivel educativo son los clubes de lectura. Estas actividades han sido desarrolladas frecuentemente para estimular el placer por la lectura y para la socialización y diálogo en torno a la obra literaria (Jiménez-Fernández y Cremades-García, 2013). Diversos estudios han

demostrado que la interacción entre los participantes y el diálogo ayuda a conectar la literatura con la vida, a crear hábito lector o, incluso, a favorecer una lectura crítica (Arana-Palacios y Galindo-Lizaldre, 2009; Carreño, 2012; Gómez-Hernández, 2013). Estos encuentros solían realizarse de manera presencial, en un espacio como aulas, bibliotecas o cafeterías, sin embargo, en los últimos años ya habían comenzado a aparecer clubes de lectura virtuales, que se desarrollan empleando las redes sociales. Asimismo, la crisis sanitaria provocada por la COVID-19 ha impulsado el florecimiento de los espacios virtuales de aprendizaje.

Los primeros estudios sobre clubes de lectura en espacios virtuales (James, 2003) ya apuntaban a su utilidad para poner en contacto a lectores muy diferentes. Manso-Rodríguez (2012) ya enumeraba algunas de las características que tenían los clubes que surgían en la red social Facebook. Los clubes de lectura analizados en estos trabajos van unidos a instituciones formales: escuelas, bibliotecas, centros culturales o editoriales buscan cómo aprovechar estos entornos digitales para la promoción de la lectura y la difusión de las obras literarias. Esta perspectiva cambia recientemente; en los últimos años, en el marco de esta convergencia y de la Web 2.0., comienzan a aparecer iniciativas de fomento de la lectura entre los propios lectores. En la Cultura de la Participación, los lectores se convierten en prosumidores (término que nace de la conjunción de las palabras "productor" y "consumidor") (Toffler, 1980) y comienzan a poner en marcha en sus redes acciones relacionadas con la lectura. Surgen así iniciativas de socialización lectora en plataformas digitales, como el *booktubing* (Rovira-Collado, 2017; Vizcaíno, Contreras y Guzmán, 2019), los *booktrailers* (Ibarra-Rius y Ballester- Roca, 2017) o los *fanfictions* (Vazquez-Calvo, García-Roca y López-Báez, 2020).

Estas prácticas, surgidas de la afición a la lectura de estos usuarios, han sido en multitud de ocasiones estudiadas por las instituciones formales y llevadas a la práctica en el plano analógico o digital. Esto ha cobrado aún más sentido durante el confinamiento a causa de la COVID19, cuando bibliotecas, instituciones educativas, editoriales o portales institucionales vieron la necesidad de convertir sus clubes de

lectura presenciales en virtuales o, incluso, de realizar ferias del libro virtuales o encuentros con escritores en las redes sociales para poder seguir con la actividad que se realizaba presencialmente (García-Gómez, 2021).

La proliferación de estos entornos virtuales de socialización lectora, que, a pesar de ser etiquetados todos como clubes de lectura, son diferentes según su creador, participantes o motivaciones, nos permite acercarnos al aprendizaje literario fuera de los muros del aula y analizar las nuevas tendencias de socialización lectora.

1.1. La educación literaria: hacia un modelo socializador de la lectura

En el currículo se manifiesta en multitud de ocasiones que fomentar el placer por la lectura, el hábito lector y la comprensión lectora debe ser uno de los objetivos principales de la educación reglada en todos los niveles educativos. A pesar de ello, la comprensión lectora parece una de las áreas mejorable, como dejan entrever los resultados de informes como PISA (2018). Algunos autores han señalado que el problema de la enseñanza de la lectura no se sitúa tanto en el número de horas que se dedican a ella en la escolaridad sino en la conceptualización de lo que es y en las propuestas metodológicas que se adoptan para enseñarla (Acuña, 2020; Torrego, 2011)

Hace algunas décadas, en la educación reglada, la lectura se relacionaba con un proceso centrado en el texto, que se basaba en que el lector extrajera el significado a través de un sistema de oralización de sus unidades lingüísticas, para después atribuirles el significado que se iba construyendo por un proceso ascendente. Siendo competente en la descodificación, se podría leer cualquier texto y contenido (Fumagalli, Barreyro y Jaichenco, 2017). Este proceso, por lo tanto, se aleja de los propósitos que, como ya señalaba Lerner (1996), deberían marcar la enseñanza de la lectura desde el comienzo de la escolaridad, que se basan en la lectura para cumplir unos propósitos definidos.

La decodificación no es suficiente, incluso, cuando hablamos de comprensión lectora (Gutiérrez, 2017). Puente, Mendoza-Lira, Calderón y

Zúñiga (2019) establecen algunas características de los lectores competentes e incluyen en estas el saber interpretar, el ser capaz de opinar sobre el texto, de formular valoraciones y juicios. De esta forma, se pone el énfasis en el proceso activo de recepción, que culmina en un lector estratega y multisensorial. Este lector debe ser capaz de hacer una lectura crítica, de participar en una conversación sobre lo leído, en una lectura colectiva a través de la cual pueda realizar interpretaciones con otros lectores (Cassany, 2014).

Dentro de este modelo de educación literaria, la lectura se entiende como un componente del sistema humano de relaciones sociales, que constituye un instrumento esencial en la construcción de la cultura de un grupo social. Parafraseando a Paulo Freire (1984), la lectura no es un acto mecánico descontextualizado, sino que es una apertura al diálogo sobre el mundo y con todo el mundo. Así, estudios como el de Serna, Rodríguez y Etxaniz (2017) muestran que la realización de actividades lectoras de diferente índole desde las bibliotecas escolares contribuye a incrementar el hábito lector. Estos autores hacen hincapié en el valor de las TIC en las bibliotecas para realizar actividades relacionadas con la lectura y su promoción.

1.2. Los clubes de lectura virtuales: entre lo formal y lo no formal

Los clubes de lectura no son una novedad en los planes de fomento de la lectura. Se trata de una estrategia ampliamente utilizada en la animación lectora para abordar la formación de lectores activos, capaces de comprender mensajes diferentes y de relacionar una determinada historia con su contexto (Cerrillo y Cañamares, 2008).

Los clubes de lectura surgieron a mediados de los años ochenta en las bibliotecas públicas y estaban dirigidos a personas adultas (Mata, 2009). En el caso de España, los clubes se han extendido por todo el territorio gracias, en gran parte, al amparo de las bibliotecas públicas (Arana, 2017). A esto hay que añadir que varios estudios afirman que contribuyen de forma eficiente al desarrollo de hábitos lectores, lo que ha provocado que se genere un contexto favorable para que estas iniciativas se extiendan a centros educativos de todos los niveles así co-

mo en otros lugares como prisiones, empresas, asociaciones, etc. Si nos centramos en el club de lectura, este ha sido definido por Lage como "el encuentro o reunión entre alumnos que muestran interés por comentar un libro o compartir diferentes experiencias lectoras. Básicamente se trata de una tertulia literaria, de un intercambio de opiniones" (2006, p. 96). Estas actividades se han ocupado de temáticas generales o especializadas y actualmente tienen carácter presencial o virtual (Domingo y Sola, 2005).

Entre los elementos que componen los clubes de lectura se encuentran el proceso de argumentación y consenso para elegir la obra que será objeto de lectura, la lectura individual de la misma y, tras ello, la realización de un comentario conjunto entre los socios del club en una reunión pactada para tal fin (Álvarez y Gutiérrez, 2013). De esta forma, en los clubes de lectura surgen espacios de encuentro de lectores unidos por la voluntad de hablar de libros. En estas reuniones se abordan fragmentos destacados del libro, se relacionan con experiencias personales, se reflexiona sobre lo leído y así se genera un intercambio de opiniones entre los participantes. Con ello se pretende conseguir desarrollar el gusto por la lectura y el hábito lector, así como otros fines educativos entre los que se incluyen finalidades lingüísticas, literarias, educativas o cívicas y sociales (Torrego, 2013).

En los últimos años, son varias las instituciones que se han interesado por la virtualización de los clubes de lectura o de alguno de sus elementos. Así, son numerosos los clubes que extienden sus actividades por medio de blogs o redes sociales. Moreno-Mulas, García-Rodriguez y Gómez-Díaz (2017) describen las siguientes ventajas de los clubes de lectura virtuales:

- No existen horarios ni días prefijados para el acceso al club.
- Es flexible; el lector lee y conversa cuando quiere.
- Permiten la participación de personas de diferentes lugares geográficos.

Estas mismas autoras enuncian una propuesta de clasificación en función de las herramientas y medios empleados para generar la conversación en torno a la lectura:

- Blogs: permiten aportar recursos sobre la lectura y los comentarios pueden dar pie al debate sobre la obra literaria.
- Twitter: las conversaciones se producen a través de hashtag o etiquetas que pueden dar lugar a recopilaciones.
- Facebook: los encuentros se realizan a través de un grupo o página. Se pueden hacer conexiones de vídeo en directo.
- Otras plataformas.

Aunque esta clasificación nos parece útil, debido a los rápidos cambios tecnológicos que se han producido en los últimos años, se echan en falta otros entornos virtuales donde aparecen estos clubes: Youtube, Twitch, Discord, Instagram, TikTok, etc. Una de las características de los clubes que aparecen en estos entornos es que surgen por iniciativa propia de algunos usuarios y no están relacionados con instituciones formales.

En esta investigación nos centramos, precisamente, en estos espacios informales que surgen en redes sociales por iniciativa de los seguidores de una obra literaria. Existen numerosos trabajos que abordan el uso de clubes de lectura virtuales promovidos por las instituciones formales (Echandi-Ruiz, 2019; García-Gómez, 2021), pero del gusto por una obra literaria, en multitud de ocasiones, los fans crean sus propios espacios de debate y comentario. En estos entornos, donde un buen ejemplo pueden ser los clubes de lectura, los fans crean nuevos mundos narrativos a través de la multimodalidad (Scolari, Lugo-Rodríguez y Masanet, 2019). Como enuncia Barthes (1987) bajo la premisa de la muerte del autor, la interpretación textual de una obra trasciende la intención del escritor.

I.3. Espacios de afinidad y socialización lectora en línea

Las instituciones educativas como la escuela o las bibliotecas ya no son los únicos lugares donde el individuo aprende en torno a la lectu-

ra, pues los medios de comunicación y los entornos digitales han dado lugar a entornos no formales de aprendizaje. Fuera de la escuela, la población juvenil consume y produce contenidos en plataformas digitales, como las redes sociales, y se organizan en espacios de afinidad para compartir e intercambiar ideas. Al igual que otros productos culturales, la literatura moviliza a las personas, genera pasiones y anima a la participación y a buscar por todo el mundo a personas con los mismos gustos e intereses.

Gracias a esto, surgen los espacios de afinidad, que son lugares físicos o virtuales que se forman porque las personas comparten actividades, intereses o gustos con un objetivo en común (Gee y Hayes, 2012). Así, el sentimiento de pertenencia fan y de identificación con una obra literaria o con la afición por leer, no se circunscribe únicamente a compartir lecturas, sino que se crean vínculos sociales, emocionales o intelectuales entre ellos (García-Roca, 2016).

En los espacios de afinidad puede producirse aprendizaje (Gee, 2017, Magnifico, Lammers y Fields, 2018), pero, en otras ocasiones se generan muchos mensajes y no hay interés entre los participantes por crear vínculos entre ellos. A este tipo de espacios se les ha denominado espacios de concurrencia (Gutiérrez-Martín y Torrego, 2017). En cuanto a las implicaciones educativas de los espacios de afinidad, Jenkins (2008) compara la educación formal con los espacios de afinidad -entornos de aprendizaje informal-. Para él, los espacios de afinidad son más experimentales, pueden cambiar su organización para adaptarse a las necesidades de quienes se sirven de ellos y a sus intereses educativos, algo que no sucede en los sistemas educativos tradicionales.

Los clubes de lectura que abordamos en este trabajo nacen, en muchas ocasiones, por la afición a la lectura que comparten muchas personas que no se conocían antes de unirse a estos espacios de afinidad. La idea de poner en marcha el club surge por el interés de compartir lecturas y experiencias entre sus miembros (Paladines-Paredes y Margallo, 2020). Estos espacios deben ser estudiados si se quieren conocer las diferentes dimensiones de las prácticas lectoras desde el plano educativo puesto que ofrecen información sobre los valores y las acti-

tudes asociados a una obra literaria (Black, 2006). La socialización lectora y literaria, entendida aquí como la interacción entre los lectores a partir de una obra literaria, moviliza aprendizajes literarios, lingüísticos y sociales que inciden en la construcción de la identidad de las personas (Korobkova y Black, 2014). Esta socialización va más allá de lo literario y producen la creación de lazos afectivos o influyen en la construcción de la identidad (Torrego, Vazquez-Calvo y García-Marín, 2021).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es explorar y analizar los clubes de lectura virtuales dirigidos a una población joven que se realizan en dos entornos virtuales: la red social *Twitter* y el sistema de mensajería instantáneo *Telegram*. Reparamos espacialmente en la diferencia entre los espacios creados por instituciones u organismos y aquellos que promueven los propios escritores. Nos preguntamos si estos entornos constituyen espacios de afinidad donde se movilizan conocimientos literarios e, incluso, si son lugares en los que se producen aprendizajes relacionados con la literatura.

3. METODOLOGÍA

En las redes encontramos diferentes grupos sociales, de distintas edades, procedencias… que tejen entre ellos nuevos lugares de relaciones interpersonales. El análisis del discurso multimodal producido en las redes puede darnos mucha información educativa y social. En diferentes trabajos de corte comunicativo, educativo y social ya se han empleado el análisis de estas redes (Colomo-Magaña y Aguilar- Cuesta, 2019). A esto se suma el acceso sencillo a estos entornos virtuales puesto que cualquier usuario, incluso sin contar con una cuenta en estos espacios, puede monitorizar estos mensajes.

Se han realizado dos fases de investigación: 1) observación no participante para la identificación de las redes más relevantes donde se producen los clubes de lectura y 2) monitorización de mensajes para su análisis.

Para la identificación de los espacios de socialización lectora más relevantes se han tenido en cuenta las redes sociales más utilizadas por la juventud española. Se han seleccionado las redes sociales Facebook, Twitter y el sistema de mensajería instantáneo *Telegram*. Estas redes tienen en común que permiten la participación de cualquier persona con una cuenta, son gratuitas y son bien conocidas por la población joven.

Los dos clubes de lectura elegidos han sido el promovido por la Editorial SM y el puesto en marcha por el escritor Blue Jeans sobre su novela La promesa de Julia. Los motivos por los que se han elegido estos clubes es por la creación de espacios de interacción por agentes vinculados al mundo editorial.

Para el análisis de estos entornos, se tienen en cuenta las siguientes variables:

- Agente creador y coordinador del club de lectura (entidad, empresa, escritor o fan)
- Red social empleada
- Número de seguidores
- Tipo de participación
- Periodicidad
- Tipo de obras leídas

Se ha analizado el discurso digital en relación con la cultura popular de masas. Se han tenido en cuenta las producciones realizadas entre 2019 y mayo de 2021.

En cuanto a las cuestiones éticas relativas a la investigación en entornos digitales, se ha tomado como referencia el documento Ethical Decision-Making and Internet Research: Recommendations from the AOIR Ethics Committee (Markham y Buchanan, 2012) realizado por la Association of Internet Researchers (AoIR). Se ha eliminado la información personal de los mensajes recogidos para que no haya identificación de su autoría. En nuestro caso, la información personal no es relevante puesto que se estudia a una colectividad y no a un individuo determinado.

4. RESULTADOS

Esta investigación pretende ser una aproximación introductoria a la conceptualización de los clubes de lectura digitales desde un punto de vista educativo y explorar la posibilidad de que se produzcan aprendizajes relacionados con la literatura en estos espacios virtuales. Tal y como se ha mencionado, este estudio analiza la actividad digital del *Club de lectura de la editorial SM* y el grupo *Telegram* de *La promesa de Paula* del escritor *Blue Jeans*. Las características básicas de los dos clubes que se pretenden realizar se han sintetizado en la Tabla 1.

TABLA 1. *Datos generales de los clubes de lectura*

	Club 1	**Club 2**
Nombre	*Club de lectura de la editorial SM*	*La promesa de Julia*
Agente creador	Editorial SM (@literaturaSM)	Blue Jeans (@Franciscodpaula)
Red social	*Twitter, Instagram, Facebook*	*Telegram*
Seguidores	1906	207
Participación	Vertical (Equipo editorial > Colaboradores > Usuarios/Lectores)	Horizontal (Autor = Usuario/ Lectores)
Periodicidad	15 días	continua
Obras leídas	Comerciales	Comerciales. *La Promesa de Julia*

Fuente: elaboración propia

El *Club de lectura de la editorial SM* comenzó su andadura en 2018 y cuenta con la colaboración de varios blogueros, *booktubers* y *books-*

tagrammers. El objetivo del club es realizar una lectura y posteriores comentarios sobre la misma en un periodo de tiempo de 15 días. La dinámica de participación implica la elección de una obra por parte de la editorial SM y la selección de un *hashtag* común que los lectores han de utilizar para compartir su experiencia y sus observaciones durante y/o después de la lectura.

Los colaboradores realizan reseñas sobre las obras elegidas por las editoriales, dinamizan la lectura de la obra para nuevos lectores y suelen realizar comparaciones con obras anteriormente leídas. El club cuenta con el *hashtag* genérico #ClubDeLecturaSM y un *hashtag* específico que suele hacer referencia a la obra que se pretende leer, por ejemplo, #LaEstrategiaDelParásito, cuando se comentaba el libro homónimo de César Mallorquí. Los espacios digitales de discusión de las obras literarias varían desde *Twitter*, *Instagram*, *Facebook* y los blogs de los blogueros, *booktubers* y *bookstagrammers* colaboradores. Los usuarios o participantes del club suelen interactuar con los comentarios realizados por los colaboradores en las redes sociales.

Por su parte, el club de lectura de *La promesa de Paula* fue creado por el escritor *Blue Jeans* (Francisco de Paula Fernández González) a través del anuncio de un Tweet. El escritor es ampliamente conocido por obras como *Canciones para Paula*, *El Club de los Incomprendidos*, *Algo tan sencillo, La chica invisible* y *El campamento*. La relación que mantiene el autor con sus lectores suele ser cercana y próxima. Sirva como ejemplo el análisis de uno de los espacios digitales creado por el escritor. "Hablaremos desde las 18:30 de LA PROMESA DE JULIA y me podréis hacer las preguntas que queráis" (https://bit.ly/3c8i07f), así lanzaba la invitación a su comunidad de Twitter de 169 900 seguidores. El grupo se encuentra funcionando desde junio de 2020 y está compuesto por un total de 207 usuarios que suelen tener interacción continua y horizontal entre el autor y los lectores.

Los resultados nos muestran que, si bien algunos de estos clubes cuentan con multitud de seguidores, la participación en la mayoría de ellos no siempre es continuada en el tiempo. Si bien los clubes disponen de un gran número de seguidores, la participación de los seguidores pa-

rece ser pasiva y receptiva, especialmente aquellos que se refieren a los clubes patrocinados por las editoriales. El tipo de participación de los clubes suele ser más propia de un espacio de tipo no reglado o informal, es decir, los usuarios no tienen una continuidad de participación en el club de lectura. No obstante, existen también perfiles de usuarios activos que suelen comentar con mayor frecuencia las actividades de los clubes.

Telegram suele ser un entorno habitual de los clubes de lectura organizados por los fans o aquellos organizados por los propios escritores ya que es el entorno que permite la mayor participación continua. En estos espacios el tipo de participación entre los miembros que se practica suele ser horizontal. Al gozar de una participación de tipo horizontal, los usuarios a menudo comparten no solo aspectos relacionados con el interés común o de afinidad sino con la vida de los usuarios.

Por lo tanto, con frecuencia, se hace alusión a otros temas que no son estrictamente literarios y que tienen que ver con el ámbito cotidiano e incluso doméstico de las personas. Así, las extensiones entre las esferas pública/privada parecen diluirse en este tipo de espacios virtuales y, es por ello, por lo que se parece crear un sentido de comunidad global y unitario. Valga como ejemplo el nombre que reciben los seguidores de *Blue Jeans,* quienes se hacen llamar "ejército azul, mostrando que las obras literarias también están presentes en lo identitario.

En contraste con estos espacios, los clubes que provienen de editoriales suelen caracterizarse por tener una participación más jerárquica o vertical, en la medida en la cual los coordinadores no necesariamente tienen un contacto o comunicación directa con los usuarios del club. Son precisamente los colaboradores los que inician las principales discusiones en torno a la lectura que se propone visitar. Las formas de interacción en estos espacios suelen estar centralizadas en las pequeñas comunidades de los colaboradores.

En este sentido, resulta difícil imaginarse una gran comunidad de seguidores del *club de lectura SM*, más bien se trata de lectores que tienen como referencia *influencers* de libros. Así, aunque los colabora-

dores de las editoriales realizan esfuerzos en generar una gran comunidad de lectores bajo el eslogan de la *comunidad SM*, sus seguidores suelen interactuar con las reseñas en los espacios personales de cada uno de los colaboradores y con ello, parece complicada la creación de un espacio comunitario interactivo y plural. Este modelo de interacción sugiere un tipo de participación distribuida en pequeños grupos parcelados o segmentados.

Por su parte, espacios como los blogs y *Twitter* tienden a ser los entornos preferidos para la discusión de las obras literarias ya que incitan a la creación de entornos masivos de aprendizaje de carácter público y de fácil acceso. En cuanto al tipo de obras comentadas, en ambos espacios suele primar la literatura comercial, no obstante, en los espacios horizontales que no son promovidos por las editoriales suele existir mayor variedad de lectura de obras no necesariamente comerciales. Además, se observa que, en los clubes promovidos por editoriales, sus actividades suelen convertirse en una estrategia de mercado orientada hacia la compra del producto más que al aprendizaje de la literatura.

En los clubes de las editoriales resulta también común encontrar personas que intervienen entre los coordinadores y los usuarios. Tal es el caso del club de lectura de la editorial SM, que cuenta con un grupo de personas referentes que difunden revisiones de sus productos. Suelen ser perfiles de referencia que aportan observaciones, comentarios y revisiones a las obras literarias que propone la editorial.

Los miembros de los clubes de lectura con más seguidores suelen autodenominarse como personas amantes de la lectura y para ello en los espacios de descripción de su biografía en sus redes sociales suelen utilizar adjetivos como *booktubers, bookstramers* o *bloguers.* Ello sugiere su identificación como revisores de contenido literario en las redes sociales. Todo ello parece indicar que los clubes de lectura se configuran como espacios de educación informal o no reglada donde indirectamente se tratan algunos contenidos curriculares.

Los colaboradores suelen tener unas características demográficas similares al público al que se dirigen, de forma que actúan como me-

diadores entre la coordinación de las editoriales y los usuarios. Las personas de referencia de las editoriales suelen contar también con una comunidad de un amplio número de seguidores y suelen marcar las líneas de lectura de la comunidad de usuarios. Estas personas suelen disponer de diversos espacios digitales como blogs, páginas de *Facebook* u otras redes sociales que suponen diversos canales de difusión de sus revisiones.

A través de las colaboraciones con editoriales, los blogueros, *booktubers* y *bookstagrammer* realizan reseñas de obras y se convierten en *influencers* de la lectura de niños, niñas y adolescentes. Estos buscan encontrar nuevas obras basadas en la referencia proporcionada por los colaboradores. Si bien realizar una reseña a una obra resulta ser un interesante ejercicio crítico, las reseñas de los colaboradores suelen estar mediadas por los acuerdos de colaboración de las editoriales. Así, las revisiones de las obras suelen ser una combinación de alabanzas a la obra objeto de lectura y la editorial. De este modo, no solo se promociona la obra literaria sino también la propia editorial. Tómese como ejemplo las siguientes reseñas realizadas por colaboradores de la editorial.

> "¡Mira qué te traigo! nuevísima nueva novedad de Literatura SM recién publicada. Mil gracias a la editorial porque conmigo siempre aciertan....esta maravilla de la mano de una editorial experta en literatura juvenil...vais a disfrutar muchísimo… A mí lo que verdaderamente me gusta de los libros que selecciona SM para publicar es que además de pasarlo bien con sus aventuras, aprendes, y no me refiero a que aprendas cómo se hace algo o una palabra nueva, adquieres valores y los ves reflejados en los libros, en este caso la libertad, el miedo y la naturaleza" (Diario de una chicka lit. Domingo, 12 de mayo de 2019. Recuperado de: https://bit.ly/2SHrsYz)

> "voy a empezar por el principio, para empezar, dándole las gracias a la Editorial SM por haberme otorgado el placer de participar en una lectura conjunta del Club de Lectura SM (Diario de una chicka lit. Domingo, 10 de marzo de 2019. Recuperado de: https://bit.ly/3wFcWPw)

> "Antes de nada me gustaría darle las gracias a la editorial SM por el envío del ejemplar. Y sobre todo por incluirme en el #ClubDelectu-

raSM que si habéis estado atentos a mis redes me habréis visto hablar mucho de este libro (Entre páginas y letras. https://bit.ly/3c6J3zR)

En cuanto al club de lectura *La promesa de Julia*, promovido por el escritor Blue Jeans en *Telegram*, este se encuentra menos reglado. El autor accedió en unas fechas determinadas a resolver cuestiones relacionadas con la novela *La promesa de Julia*, sin embargo, la conversación en el resto de los días es libre entre los usuarios. La conversación, que comenzó girando en torno a la novela, desemboca a la charla coloquial sobre los participantes. El propio Blue Jeans escribe el siguiente mensaje: "Este grupo se creó para resolver dudas del libro y está llenándose de mensajes de todo tipo 😊". Ante el aviso del escritor, varios participantes del grupo crean otro diferentes para hablar entre ellos. Parece que una de las motivaciones de los lectores al participar en estas iniciativas es generar espacios donde relacionarse con personas de sus mismos intereses.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La instrumentalización de las formas de aprendizaje flexibles, espontáneas e informales han tendido a seducir los imaginarios pedagógicos reglados. Cada vez son más los centros educativos que, en el intento de facilitar el aprendizaje, incorporan hábitos y prácticas de los entornos de educación no reglada. La versatilidad, el interés y la motivación que generan los espacios de aprendizaje virtuales e informales tientan los métodos de enseñanza de los escenarios educativos reglados. Los clubes de lectura utilizados desde su carácter informal parecen ofrecer oportunidades para la socialización de la lectura en la población juvenil, no obstante, resulta pertinente considerar los conflictos de intereses que subyacen de las estrategias mediáticas de los agentes creadores.

Los medios y las finalidades educativas de los clubes de lectura parecen mostrarse de forma distinta en función de las dinámicas de interacción y participación del agente creador y los usuarios. Mientras que los clubes mediados por editoriales se encuentran mediatizados por estrategias comerciales y de márketing que incluyen desde su conteni-

do hasta su forma de alcance al público, los clubes originados por fans o los propios escritores parecen responder a una dinámica más horizontal, informal y cercana al público, especialmente juvenil. Los resultados nos muestran que una de las motivaciones de los jóvenes cuando se unen a estos clubes es conocer a personas con las que compartan intereses. La comunicación más horizontal contribuye a la creación de lazos afectivos y emotivos entre los participantes.

Sin ánimo de asentar un tipo de pesimismo pedagógico ante estas formas contemporáneas de expresión de afinidades y agrupamiento juvenil, la educación debería encontrar su lugar en el asunto. Un lugar híbrido entre el romanticismo y el determinismo tecnológico que posibilite la socialización de la lectura desde la mirada de una educación mediática. Además, debemos señalar que, en torno a la animación a la lectura se ha incluido un conglomerado heterogéneo de prácticas que nada tienen que ver con ella, sino que se basan en el mero entretenimiento y priman el carácter aparentemente lúdico y, esencialmente como un pasatiempo. En ellas, la obra literaria pasa a ser una mera excusa. Algo similar sucede cuando la educación reglada da la espalda totalmente a estos espacios literarios informales. Algunos escritores son transformados en *influencers*, expertos en los entramados de las nuevas industrias culturales digitales (Establés, Guerrero y Contreras, 2018). Un ejemplo de la influencia de las redes sociales, como Instagram, es la aparición de jóvenes poetas, cuya calidad literaria ha sido puesta en duda por la crítica, y que se han convertido en autores superventas. El auge de estos escritores se debe, en parte, a una formación lecto-literaria muy limitada, que lleva al alumnado a preferir productos literarios comprensibles, con un estilo simple, sin ningún tipo de preocupación estilística (Sánchez-García y Aparicio-Durán, 2020).

6. APOYOS

Este trabajo se ha elaborado en el marco del Proyecto «Elaboración de un modelo predictivo para el desarrollo del pensamiento crítico en el uso de las redes sociales (CritiRed)», concedido para los años 2019-2022 en la convocatoria Retos de Investigación del Ministerio de

Ciencia, Innovación y Universidades, con número de referencia: RTI2018- 095740-B-I00 – (2019-2022).

7. REFERENCIAS

Acuña, B. P. (2020). *Innovación aplicada a la Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Asociación Cultural y Científica Iberoamericana

Álvarez, C. y Gutiérrez, R. (2013). Educar en valores a través de un club de lectura escolar: Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 24, 303-319.

Arana-Palacios, J. y Galindo-Lizaldre, B. (2009). *Leer y conversar. Una introducción a los clubes de lectura*. Trea.

Black, R. W. (2006). Language, culture, and identity in online fanfiction. *E-learning and Digital Media, 3* (2), 170-184.

Carreño, O. (2012). *Clubes de lectura*. Editorial UOC.

Cassany, D. (2014). *En_línea: leer y escribir en la red*. Anagrama.

Cerrillo, P.C. y Cañamares, C. (2008). Recursos y metodología para el fomento de la lectura. *El CEPLI. Estudios e Investigaciones*, 8, 76-92.

Colomo Magaña, E y Aguilar-Cuesta (2019). ¿Qué tipo de maestro valora la sociedad actual? Visión social de la figura docente a través de Twitter. Bordón. *Revista de pedagogía, 71*(4), 9-24.

Echandi-Ruiz, M.P. (2019). Millennials en la biblioteca: promoción de la lectura recreativa en el entorno digital. *Cuadernos de Documentación Multimedia,* 30, 35-58.

Establés, M. J., Guerrero, M. & Contreras, R. (2018). Jugadores, escritores e influencers en redes sociales: procesos de profesionalización entre adolescentes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 214-236.

García Gómez, F. (2021). Póngame un club de lectura virtual: compartiendo lecturas en tiempos de Covid-19. *Desiderata,* 15, 92-96.

García-Gómez, F. J. (2021). Póngame un club de lectura virtual: compartiendo lecturas en tiempos de Covid-19. *Desiderata*, 16, 94-98.

García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos*, 15 (1), 42-51.

Gee, J. P. (2017). Affinity spaces and 21st century learning. *Educational Technology,* 8, 27-31.

Gee, J.P., y Hayes, E.R. (2011). *Language and learning in the digital age.* Routledge.

Gómez-Hernández, J.A. (2013). Unir educación y bibliotecas: la evolución de un reto permanente. *El profesional de la información, 22*(2), 101-105.

Gutiérrez Martín, A. y Torrego, A. (2017). The Twitter games: media education, popular culture and multiscreen viewing in virtual concourses. *Information, Communication & Society*, 21

Gutiérrez, R. (2017). Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector. *Ocnos* ,16 (2), 17-26.

Ibarra-Rius, N. y Ballester-Roca, J. (2017). De literatura, cine, publicidad e internet: relatos digitales y book tráilers en la formación de docentes. *@tic. revista d'innovació educativa*, 19, 47-54.

James, J. (2003). Changing students' attitudes about reading through book clubs. *Library media connection, 21*(7), 30-32.

Jenkins, H. (2008). Convergence Culture: *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.

Jiménez-Fernández, C. y Cremades-García, R. (2013). *Bibliotecas escolares*. EPI-UOC.

Korobkova, K. A., & Black, R. W. (2014). Contrastingvisions: Identity, literacy, and boundary work in a fan community. *E-learning and Digital Media*, 11 (6), 619-632.

Lage, J. J. (2006). *Animar a leer desde la biblioteca*. CCS. 7

Magnifico, A. M., Lammers, J. C., & Fields, D. A. (2018). Affinity spaces, literacies and classrooms: tensions and opportunities. *Literacy, 52* (3), 145-152.

Manso-Rodríguez, R.A. (2012). Bibliotecas: fomento de la lectura y redes sociales: convirtamos amigos en lectores. *El profesional de la información*, 21(4), 401-405.

Markham, A. y Buchanan, E. (2012). Ethical decision-making and Internet research: recommendations from the AoIR ethics working committee (version 2.0).

Mata, J. (2009). Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable. Graó.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *PISA 2018. Resultados de lectura en España. Secretaría General Técnica.*

Paladines-Paredes, L.V. y Margallo, A.-M. (2020). Los canales booktuber como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, *19*(1), 55-67

Puente, A., Mendoza-Lira, M., Calderón, J. F., y Zúñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura, 18*(1), 21-30.

Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones sobre lectura*, 7, 55-72.

Sánchez-García, R. & Aparicio- Durán, A. (2020). Los hijos de Instagram. Marketing editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 25, 41-53.

Scolari, C. A., Lugo Rodríguez, N. y Masanet, M. J. (2019). Educación transmedia: de los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista latina de comunicación social*, 74. 116-32.

Serna, M., Rodríguez, A. y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura, 16*(1), 18-49.

Toffler, A. (1980). *The third wave*. Bantam Books.

Torrego, A. (2011). Análisis de la afición a la lectura en usuarios adolescentes de la red social Tuenti. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 72*, (3), 126-136

Torrego-González, A., Vazquez-Calvo, B. & García-Marín, D. (2021). El fandom de Blue Jeans: lectura y socialización literaria en línea. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(1), 65-81.

Tyner, K., Gutiérrez, A. y Torrego González, A. (2015). Multialfabetización sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y “la cultura del hacer” como revulsivos para una educación continua. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. 19* (2), 41 -56.

Vazquez-Calvo, B., García-Roca, A., y López-Báez, C. (2020). Domesticar la selva digital: el fanfiction a examen a través de la mirada de una fanfictioner. *EDMETIC, 9*(1), 21-51.

Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., y Guzmán Franco, M. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. *Comunicar*, 59, 95-104.

PROSUMIDORES DE CONTENIDOS LITERARIOS Y HÁBITO LECTOR JUVENIL EN ESPAÑA. UN ACERCAMIENTO COYUNTURAL

ARÁNZAZU SANZ TEJEDA
Grupo LIEL (UCLM)

ROBERTO JOSÉ ALCALDE LÓPEZ
Grupo LIEL (UCLM)

LUNA MOYANO FERNÁNDEZ
Grupo LIEL (UCLM)

1. INTRODUCCIÓN

Líquida. Con este singular atributo definía la vida el sociólogo, filósofo y ensayista Zygmunt Bauman (2016), una vida "precaria y vivida en condiciones de incertidumbre constante" (p.10). La velocidad, el cambio, el ascenso de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación –en adelante TIC– y el consumismo son algunos de los pilares que apuntalan la sociedad (líquida) del siglo XXI.

> Las relaciones humanas, el mundo del trabajo, el nacionalismo, la seguridad… todos los valores de siempre encuentran en la actualidad su definición a través de este adjetivo [líquido]. Explican su versatilidad y adaptabilidad. El desequilibrio constante de los binomios (comunidad– seguridad; confianza – desconfianza; matrimonio – convivencia; trabajo – libertad; progreso – confianza en el futuro; hardware – software; tiempo – espacio; individuo – comunidad…) lleva a la «licuefacción» de la vida moderna. Evidentemente se trata de una intuición poderosa de uno de los más reputados sociólogos de la actualidad (Ballaz y Rincón, 2015, p.19).

Ante un panorama dominado por lo efímero y la cultura audiovisual, nos surge una pregunta casi obligada que sirve de punto de partida a la presente investigación. ¿Qué queda en los jóvenes de hoy –catalogados como "nativos digitales" por Prensky (2001)–, de esa

actividad enriquecedora, reflexiva y por qué no lúdica que es la lectura? La respuesta no es unívoca.

2. EL TRÁNSITO DEL SIGLO XX AL XXI. UN CAMBIO DE PARADIGMA

En las postrimerías del siglo XX y los inicios del siglo XXI adolescentes y jóvenes irrumpen en el mundo de la lectura como fuente de autoridad, ejerciendo tareas que tradicionalmente han realizado los adultos (los críticos literarios) y legitimando un «nuevo» canon (en el sentido de una lista de lecturas que hay que conocer para socializarse) (Lluch, 2017, p.31).

En Internet, la red de redes, los jóvenes encontraron personas de su mismo rango de edad con quien compartir sus lecturas; comentarios; interpretaciones; expansiones argumentales y otros contenidos sobre los libros que leían, algo que su entorno más próximo no les ofrecía. Se erige así la lectura en punto de encuentro donde convergen jóvenes que comparten una misma pasión. Dados los nuevos retos a los que tiene que hacer frente la lectura en un tercer milenio todavía incipiente, Cerrillo y Senís (2005, p.20) distinguen dos tipos de lectores:

- **Tradicional:** lector de libros principalmente; competente y literario, que se sirve de los nuevos modelos de lectura, como puede ser la lectura en Internet.
- **Nuevo:** consumidor fascinado por las nuevas tecnologías, enganchado a la red, que solo lee en ella información, divulgación, juegos, chatea… no es lector de libros ni tampoco lo era antes. Es un lector que –en muchas ocasiones– tiene dificultad para discriminar mensajes y que –en algunas otras– incluso no entiende algunos de ellos.

Lejos queda la idea de las lecturas silenciosas como un diálogo íntimo e individual entre lector y libro. Este lector nuevo, practica un tipo de lectura de corte más "social" –también llamada lectura 2.0–, que perfila las aristas de una nueva realidad en la que las labores de mediación lectora sufren transformaciones, o directamente son sustituidas por la

amplia gama de posibilidades de conexión que nos ofrece Internet, permitiendo la interacción entre lecturas y lectores (Rovira, 2017, p.41). De modo que la lectura literaria se ha convertido en una actividad social, especialmente para los jóvenes y adolescentes consumidores de LIJ.

> Las conversaciones crean un "espacio virtual de comunicación", es decir, un lugar construido por los documentos que escriben sobre un mismo tema pero desde diferentes plataformas. La investigación ratifica que las comunidades de lectores no se crean en un único espacio virtual, se practica y fomenta la trashumancia virtual de una plataforma a otra librando al lector de las limitaciones que tiene cada una de ellas y aprovechando las especificidades comunicativas; de esta manera, la comunicación se adapta a las necesidades y gustos de los usuarios, adolescentes y jóvenes (Lluch, 2014).

3. CONSUMIDORES Y PROSUMIDORES DE CONTENIDOS LITERARIOS

En el circuito del libro juvenil del siglo XXI, la pantalla se convierte en una ventana al mundo a través de la cual los jóvenes hablan de lectura a sus iguales desde sus cuartos hiperconectados y con estanterías repletas de libros y de merchandising como fondo.

> Internet hizo de la pantalla un conglomerado de superficies transitorias habitadas por un fascinante universo de materiales vagabundos y apropiables, pero también por nosotros mismos. La aparente potencia del sujeto como creador y lector de mundo en la Red contrastaba desde los inicios de la socialización de Internet con su fragilidad como sujeto, especialmente frente a los nuevos mecanismos de producción de valor derivados, no solo de la colonización de lo virtual por parte de las industrias digitales, sino también de las dinámicas de la multitud conectada (Zafra, 2017, p.81).

La escuela ya no es el centro del saber, el libro el único lugar que administra conocimiento, ni la familia el único tutor de los jóvenes. Internet es una herramienta donde los iguales o las instituciones ofrecen información, conocimiento, pautas de comportamiento o, en el caso que nos ocupa, consejo sobre el nuevo libro que haya que leer. En este nuevo sistema comunicativo, los jóvenes además de lectores se trans-

forman en escritores o críticos a través de los foros donde recomiendan los libros, los autores se comunican directamente con sus lectores intercambiando opiniones sobre las nuevas lecturas, recibiendo críticas sobre los publicadas, organizando quedadas para la firma de ejemplares o la presentación de una novedad, entre otras actividades (Lluch y Sanz, 2021, p.94). Así pues, estos jóvenes se convierten en autores, colaboran con editoriales, realizan labores de marketing… dejan de ser consumidores pasivos de libros para convertirse en prosumidores. Prosumidor (o prosumer en inglés) es un término formado a partir de productor (o profesional o proveedor) y consumidor. Veamos algunos ejemplos:

3.1 Los booktubers

La comunidad literaria empezó a tener blogs allá por la década de los 90 del siglo pasado donde creaban y compartían contenido derivado de sus lecturas. Estas páginas webs, personales o colectivas, se editan y publican en Internet con herramientas electrónicas. Los contenidos se estructuran en forma de post que adoptan una cronología inversa, ofrece hipervínculos y tiene un carácter interactivo que permite la participación de la comunidad virtual (Esteve, 2018, p.35). Con el auge de YouTube, los blogueros migraron hacia esta nueva plataforma ya que era mucho más cómodo y visual para el receptor ver un vídeo que leer un post.

> Desde el 2003, en España se han compartido lecturas en diferentes escenarios virtuales. Y los primeros en hacerlo fueron los adolescentes y los profesores. Se ha recorrido un largo camino desde las conversaciones escritas en foros entre iguales a los construidos por Amazon con la intención de acumular datos para venderlos a las empresas. Se ha pasado de la palabra escrita, a la audiovisual en YouTube y a la imagen en Instagram. Se ha abandonado la recomendación tradicional de profesores, libreros o bibliotecarios sustituyéndola por la del algoritmo creado por Amazon o la de lectores transformados en influencers (Lluch y Sanz, 2021).

Así se fue gestando lo que conocemos como “fenómeno booktube”. Sorensen y Mara (2013) definen a los booktubers como una comunidad de conocimiento en red formada por usuarios productores de con-

tenidos originales en YouTube. Estos contenidos versan principalmente sobre libros, aunque cabe mencionar que a medida que los booktubers ganan en popularidad, abren sus canales a temas de actualidad juvenil, como pueden ser música o series. De este modo, pueden abrirse a otro target y conseguir alguna visualización más aparte de las de los seguidores que tiene fidelizados.

Estos booktubers son jóvenes, hablan varios idiomas, poseen titulación universitaria y conocimientos informáticos, especialmente de programas de edición de vídeos. Les une una misma pasión, los libros y la lectura, de la que han conseguido hacer una forma de vida y una fuente regular de ingresos. Los seguidores con los que cuentan sus canales se cuentan por miles. Los primeros booktubers de habla hispana aparecieron en 2012 y, a partir de entonces, han experimentado un crecimiento progresivo. En el caso de España, los más influyentes ordenados por número de seguidores son los siguientes:

- **Javier Ruescas:** 306k suscriptores
- **El Coleccionista de Mundos:** 265k suscriptores.
- **Josu Diamond:** 241k suscriptores
- **May R. Ayamonte:** 125k suscriptores

Los vídeos no suelen ser muy largos, de poco más de cinco minutos de duración y están perfectamente editados, cuentan con una "intro" que identifica el canal o una sección del mismo, así como con numerosos efectos de audiovisuales que dinamizan la recepción. En ellos el booktuber verbaliza el contenido que previamente ha guionizado, con un estilo fresco e informal, mirando a cámara y apelando directamente al espectador. Es una recomendación de igual a igual, sin jerarquías y con epicentro en las pantallas. Como apunta García-Roca (2020, p.99) No son expertos críticos literarios ni analizan formalmente las obras literarias, sino que, con un discurso informal, aparentemente espontáneo y muy adjetivado, comparten su experiencia sobre uno o varios libros

El gran volumen de contenidos generados a partir de los libros y la lectura ha dado lugar a una diversidad tipológica de vídeos en booktube. A continuación pasamos a describir brevemente los más comunes:

- **Wrap up:** El booktuber realiza breves comentarios acerca de los libros que ha leído durante un determinado periodo de tiempo –normalmente suele ser un mes–.
- **Unboxing:** Consiste en abrir paquetes −ya sea de libros que ellos mismos hayan adquirido o envíos editoriales, merchandisng o algún tipo de regalo−.
- **Book haul:** El booktuber enseña las novedades editoriales que ha adquirido y hace un breve comentario sobre lo que le sugiere la portada o el formato o las expectativas que tiene puestas en él.
- **Booktags:** El booktuber relaciona libros o personajes con la temática sobre la que versa el booktag. Puede realizarlo por iniciativa propia o porque ha sido "tageado" o "etiquetado" por otros booktubers y puede a su vez "tagear" a otros para formar divertidas cadenas.
- **Bookchallenge:** Consiste en responder a preguntas acerca de uno o varios libros, lo que requiere de la lectura previa o de los mismos o, al menos, de su conocimiento. Si se da la respuesta correcta suele haber recompensa y, en caso contrario, una especie de penalización.
- **Bookshelftour:** El booktuber hace un breve recorrido y muestra sus estanterías a los espectadores, haciendo referencia a los libros así como al merchandising que estas albergan.
- **Reseña:** Breve resumen o comentario en formato audiovisual de un libro o saga.

3.1.1 Obtención de ingresos en Youtube

Al igual que el resto de los llamados youtubers, los booktubers generan y ganan dinero de diversas fuentes, siendo los patrocinios y las

ganancias propias de YouTube las principales. Nosotros no entraremos en profundidad en el funcionamiento de YouTube como empresa, sino que lo haremos desde la perspectiva del booktuber que crea contenido y gana dinero con ello. En la plataforma de vídeo estadounidense, la mecánica de obtención de ingresos se fundamenta en los anuncios que aparecen mientras se reproducen los vídeos, por lo que cuantas más visitas se tengan en un canal, más dinero se gana. Aunque esto es parcialmente cierto. Los ingresos que recibe YouTube, de los que da una parte a sus creadores afiliados, se basan en el denominado CPM -Cost per impression-. El CPM es la forma de calcular, en dólares, cuánto dinero invierten los anunciantes para lograr que sus campañas de publicidad se muestren como anuncios en YouTube, y solamente contabiliza las visitas en las que se reproducen los anuncios, no las visitas totales. Normalmente los anunciantes pagan una determinada cantidad por cada 1.000 impresiones de sus anuncios en la plataforma, y dependiendo del contrato del booktuber con la plataforma, recibirá un porcentaje determinado de esas ganancias siempre y cuando esos anuncios fuesen mostrados en sus propios vídeos.

Otra modalidad de CPM es el basado en reproducciones. Tiene un precio mucho mayor que el CPM “tradicional” pero se contabiliza de forma más esporádica que el anterior. Sucede cuando solamente aparece un anuncio durante toda la reproducción del contenido, por lo que en este caso, el anunciante no compite con otro contenido publicitario ni con otros anunciantes.

Pero este CPM no es estable; cambia cada día cuando entran las nuevas campañas publicitarias a YouTube y salen algunas ya terminadas, por lo que los ingresos obtenidos por el booktuber por cada 1.000 visitas nunca serán los mismos. Esta métrica varía además de forma drástica entre los diferentes países, y sobre todo -y de forma más llamativa-, durante determinadas fechas y celebraciones destacables del calendario anual. Por ejemplo, el mes de diciembre es siempre el más fuerte en cuanto a la monetización de YouTube, debido a que con la proximidad de las Navidades, las marcas anunciantes aumentan radicalmente las cantidades invertidas en marketing y publicidad, lo que hace que incremente el coste resultante por cada 1.000 impresiones.

Otras fechas señaladas en el calendario son los grandes lanzamientos editoriales, el verano o el Día Internacional del Libro.

En cuanto a los países también hay una diferencia relevante. No invierte lo mismo un anunciante en Estados Unidos, en Tailandia, en Corea del Sur o en España. Esto daría para escribir mucho, pero únicamente queremos comentar como ejemplo que un booktuber estadounidense, con la mayoría de su público de ese país, podría recibir tres veces más dinero que otro con las mismas métricas, pero con su público mayoritariamente afincado en España -por la diferencia entre un CPM estimado de 1.87 con otro de 0.63-.

3.1.2 Campañas publicitarias y patrocinios

Como ya comentamos anteriormente, además del dinero obtenido desde la plataforma de YouTube, los booktubers basan gran parte de sus ganancias en las campañas publicitarias -comúnmente denominadas patrocinios-. Estas campañas son las que suceden directamente entre el influencer y las empresas o marcas que quieren contratar sus servicios, contactando directamente entre ellos. Hay patrocinios de muchos tipos para los booktubers, siendo los principales los estéticos y los editoriales.

De esta forma, los estéticos son elementos que no necesitan ser enseñados y explicados continuamente, y que tienen valor por el mero hecho de aparecer durante los vídeos y las publicaciones que vayan realizando. Por ejemplo, un patrocinio estético puede ser una silla de oficina, la mesa que emplea el booktuber para leer o un libro situado en la estantería de atrás que es perfectamente visible durante un vídeo de cualquier temática. No obstante, debemos tener en cuenta que en muchas ocasiones, principalmente cuando se trata de un influencer de relevancia, estos elementos no están colocados al azar, sino que se colocan estratégicamente para crear una campaña de promoción sin la necesidad de que el booktuber tenga que hacer un vídeo específico explicando sus características, algo que no tendría sinergia con el resto de su contenido, pero por el que puede obtener ingresos extra gracias a la visibilidad que le aporta. Además, un patrocinio estético sue-

le salir más barato a las empresas que uno que necesite ser desarrollado en un vídeo propio.

El otro tipo de campañas publicitarias más comunes son las que provienen de las editoriales y las empresas enfocadas a la propia lectura. Son las más recurrentes y esperadas para el público, ya que suele conformar el contenido que el booktuber crea de cara a desarrollarlo para sus miles de visitantes diarios. Ejemplos de patrocinios editoriales son las últimas novedades, ediciones específicas y llamativas, e incluso gadgets como puede ser un e-reader. Cuando un booktuber está empezando con su canal o el volumen de visitas y seguidores no es excesivamente relevante, los equipos de marketing suelen proporcionarles los libros y materiales de forma gratuita a cambio de que estos los promocionen de cara a sus seguidores. No obstante, cuando el impacto de los patrocinios es muy llamativo, estas empresas ofrecen además una recompensa económica al influencer para agradecer su trabajo, ya que no debemos olvidar que se trata de trabajo y publicidad.

Por último, debido al gran volumen de productos que puede llegar a recibir un booktuber cuando va creciendo su marca personal, llega un momento en el que no tiene tiempo suficiente para leerse todas las obras y suele derivar su contenido hacia primeras impresiones en lugar de reseñas, resúmenes o comentarios en profundidad sobre el argumento y su opinión personal al respecto.

3.1.3 Monetización del contenido

El nicho temático ocupado por los booktubers es uno de los que menos problemas tiene a la hora de obtener ingresos por sus vídeos. Uno de los inconvenientes endémicos de YouTube desde hace unos años son las reclamaciones de contenido por copyright, que suelen afectar a muchos más vídeos de lo que debería y uno de los principales motivos por los que estos influencer están trasladando su contenido a otras plataformas como Twitch, que además de ser menos restrictivas a la hora de reclamar el contenido, ofrecen unas condiciones económicas muy superiores a las disponibles en YouTube.

Cuando se sufre una reclamación de contenido por copyright, a no ser que sea una copia descarada de un vídeo de otro youtuber o similar, lo habitual es que se sigan reproduciendo anuncios durante el vídeo reclamado, pero que todo el dinero que genere lo reciba el propietario legítimo del contenido y no el youtuber en cuyo vídeo se reproducen los anuncios. Como ya hemos comentado, los booktubers no suelen verse afectados por esta práctica, ya que sus vídeos suelen basarse casi en exclusiva en contar sus experiencias, y en ellos no es común que aparezca música de fondo ni contenido multimedia que pueda sufrir una reclamación, lo que supone una ventaja razonable a la hora de intentar ganarse la vida como creador de contenido en YouTube.

3.1.4 El reto de potenciar la marca personal

Tanto en el mundo mediático como en el profesional de estos creadores de contenido, la marca personal que proyectan supera de forma muy amplia al sujeto que realiza la acción, en este caso el booktuber. En el caso de elegir un nombre de usuario diferente al suyo propio, poco importa de cara a las empresas quién sea fuera de la pantalla la persona que quieren que promocione sus libros o productos. Conseguir una marca personal fuerte conlleva muchísimo trabajo y dedicación durante varios años hasta llegar, si se llega finalmente, a un lugar privilegiado dentro de YouTube España. En este sentido, es tan importante que la marca asociada al booktuber sea dinámica y se mueva constante como el mero hecho de que un día se suba -o no- un nuevo vídeo para que lo disfruten sus seguidores. Por este motivo, dichos creadores deben estar continuamente pendientes de sus redes sociales para convertirlas en una comunidad interesante y llamativa, y que eso se extrapole a nuevos consumidores de sus vídeos y viceversa.

Los más veteranos de la plataforma de vídeo estadounidense recordaremos cómo hace unos años, algunos de los creadores de contenido más importantes de YouTube España -El Rubius, Wismichu, Auronplay, etc.- decidieron demostrar que la marca personal había trascendido de forma exponencial al contenido que pudiesen crear para sus seguidores, subiendo durante una serie de semanas, y sin previo aviso, vídeos de dudosa calidad para demostrar que estos obtendrían similar

cantidad de reproducciones y “me gusta” que uno planeado durante semanas y mucho más trabajado. Y efectivamente, así fue.

3.2 Los clubes de lectura virtuales

Pero no solo de los booktubers vive la promoción literaria y el estímulo por la lectura. Son muchos los influencers de otras áreas que, a título personal y sin promoción de por medio, deciden mostrar algunas de las lecturas que más les han marcado o que simplemente están disfrutando en ese momento. Dentro de YouTube España se han realizado y siguen sucediéndose vídeos sobre obras literarias para intentar acercar ese contenido al posible público que pueda disfrutarlo. Un ejemplo a destacar, tanto por la complejidad que supone como por el pequeño nicho al que va destinado, es el club de lectura iniciado por el streamer Alexelcapo en enero de 2020 sobre la saga literaria de *El archivo de las tormentas*, escrita por Brandon Sanderson, y cuyo primer vídeo cuenta con más de 240.000 visitas a pesar de que Alejandro utilice YouTube únicamente para resumir el contenido que crea en su trabajo actual con la plataforma de streaming Twitch.tv. El streamer mallorquín comentó a sus seguidores que, a pesar de dedicar su contenido desde hace más de diez años a la tecnología y los videojuegos, y de que no esperaba que esto tuviera gran repercusión (lo que supondría ganar bastante menos dinero por su tiempo de trabajo), quería dar a conocer su pasión por las obras de Brandon Sanderson y acercar la alta fantasía literaria a grandes masas que no habían tenido la oportunidad hasta ahora de disfrutar sus obras. El resultado final está siendo mucho mejor de lo esperado previamente, lo que le ha llevado a continuar sus clubes de lectura virtuales con el resto de sagas del mismo autor, e incluso llegar a conocerle en persona a raíz de la repercusión que está teniendo su trabajo.

3.3. Bookstagrammers

En la actualidad, Instagram es la red social más utilizada en España. Muchos jóvenes y adolescentes han convertido sus perfiles en catálogos de fotos artísticas que tienen como nexo de unión en libro (en cualquiera de sus formatos) y la lectura. Bookstagram consiste en

promocionar la lectura a través de la red social Instagram y se está convirtiendo en una herramienta de notable relevancia en lo que a promoción y mediación lectora entre iguales respecta.

> Así, nos encontramos con un grupo muy importante de influencers que han logrado conectar con los jóvenes y adolescentes a través de los propios libros. Estos bookstagrammers colman su página de instantáneas que reflejan espacios lectores: bibliotecas, rincones en librerías o cafés, estanterías particulares o momentos especiales para la lectura. Esta exposición de sus de sus lecturas o de su forma de entender la relación de sí mismos con el libro es su forma de recomendar los títulos que van leyendo (Quiles, 2020, p.17).

Cuando visitamos un perfil de bookstagram observamos una especie de blog fotográfico con imágenes cuidadosamente compuestas cuya temática principal gira en torno a los libros. Esta red social es eminentemente visual y, en base a los contenidos que en ella se publican, se genera mucha conversación e interacción, algo que resulta muy beneficioso para la promoción de la lectura.

A continuación pasamos a describir las características –en líneas generales– de los principales contenidos en bookstagram:

Tabla 1: Contenidos en bookstagram.

Imágenes	Encontramos mayoritariamente libros. Pueden ser uno o varios, incluso estanterías llenas. También –aunque en menor medida– Ereaders y tablets. Tazas –normalmente de café-. Velas de olor. Hay un notable interés por las sagas. Merchandising relacionado con libros. Pueden ser bodegones estáticos o personas dando algún tipo de utilidad al material. Nuevas tecnologías. Ordenadores, móviles… Párrafos o fragmentos de obras.

Textos	Comentarios acerca de gustos o preferencias sobre determinados libros o sagas. Momentos a los que les retrotrae los paratextos o la lectura completa. Frases o fragmentos. Experiencias personales o sensaciones. Preguntas para que interaccionen los seguidores. Conmemorar efemérides. Breves reseñas o referencias a reseñas en blog.
Hashtag	#ilovebooks #goodreads #bookstore #instagood #bookblogger #epic-reads #booktag #igbooks #reading #iamreading #bookinstagram #bookblogger #booksforlife #readers #readabook #readersofinstagram #bookworm #bookstagram #bibliophile #booklover #igreads
Stories	Son contenidos audiovisuales (imágenes o vídeos de 15 segundos) efímeros, desaparecen a las 24 horas. Los bookstagrammers las emplean para dar cuenta a sus seguidores de su día a día: trabajo, procesos de escritura, anécdotas cotidianas o hacerlos partícipes de los eventos que están organizando. Fidelizan al público potencialmente interesado en las actividades que ellos realizan.
Vídeos	Muchos booktubers cansados de la escasa monetarización de sus vídeos han dejado de crear contenido para Youtube y están migrando a otras plataformas como es Instagram. Esta red social permite crear vídeos de varios clips con audio de 15 segundos de duración (reels), vídeos de IGTV (de hasta 10 minutos o 60 si la cuenta es verificada) o vídeos que se insertan en el propio feed (de menos de un minuto de duración). Esto permite al bookstagrammer unificar todo su contenido en una misma plataforma y ampliar su target.

Fuente: elaboración propia

La gran variedad de posibilidades y la inmediatez que ofrece esta red social ha provocado que muchos booktubers estén dejando de subir sus contenidos a youtube para difundirlos en esta plataforma en el formato que mejor se adapte a sus necesidades en cada momento.

4. ALGUNOS DATOS CUANTITATIVOS E IMPLICACIONES SOCIOEDUCATIVAS

4.1 INFORME SOBRE EL SECTOR EDITORIAL ESPAÑOL AÑO 2019

Desde 1989, la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) realiza un informe que recoge la evolución experimentada en el comercio interior (producción y facturación del sector, la cadena de comercialización del libro, etc.) y que refleja los cambios del sector en los últimos años. La edición número 31, la correspondiente al año 2020, da a conocer la estructura del sector editorial y la evolución que han sufrido sus principales magnitudes en 2019. Su lectura nos arroja datos muy interesantes. Aquí nos centraremos en lo concerniente al subsegmento "Infantil y Juvenil" que, junto con lo expuesto en los puntos anteriores, nos permitirá obtener una radiografía de los hábitos lectores de la población juvenil actual en España.

En 2019 el sector editorial creció por sexto año consecutivo y todos los subsegmentos de la edición incrementaron su facturación (concretamente el Infantil y Juvenil en un 2,9%). La facturación global del sector fue de 2.420,64 millones de euros, de los cuales el 12,9% (312,18 millones) se corresponde con el Infantil y Juvenil. Una cifra nada desdeñable.

4.2 HÁBITOS DE LECTURA Y COMPRA DE LIBROS (AÑO 2020)

Este estudio realizado anualmente por la FGGE pretende conocer el comportamiento lector de los españoles. Como principal conclusión para un año marcado por la pandemia como fue 2020 apunta que "el porcentaje de lectores de libros continúa con una tendencia al alza y que el confinamiento elevó el máximo histórico de lectores frecuentes de libros (p. 9)".

La siguiente infografía recoge los principales datos de este estudio relativos a la lectura en adolescentes (10-18 años).

Ilustración 1: Resultados del informe Hábitos de Lectura y Compra de Libros 2020 de la FGEE.



Fuente: Elaboración propia

Este mismo informe recoge que durante el confinamiento por la Covid-19 (marzo-junio 2020) aumentó el número de lectores frecuentes de libros hasta alcanzar un 57% de la población. De media, se leyó 90 minutos más de lo que se leía el año anterior y el 82% de los entrevistados afirmó que leer libros durante el confinamiento les aportó, entre otras cosas, entretenimiento, tranquilidad y alegría.

Entre las principales conclusiones que nos arroja el noveno informe general sobre juventud de la Fundación SM "Jóvenes españoles 2021. Ser joven en tiempos de pandemia" podemos destacar que aunque los jóvenes son tecnológicos, prefieren leer más en formato tradicional y que el porcentaje de jóvenes no lectores ha descendido desde el 51 % de 2005 a un 12 % en la actualidad. Sin embargo, la proporción de grandes lectores (que leen más de ocho libros al año) ha aumentado desde el 8 % de 2005 al 41 % en 2020.

Tabla 2: Elaboración de los libros leídos en el último año| Evolución histórica 2005-2020 [Datos expresados en porcentajes]. Fundación SM*

	JE 2005	JE 2010	JE 2016	JE 2020 (15-24)	JE 2020 (15-29)
Ninguno	51,2	58	31,7	12,0	16,2
1-3	24,2	42	38,4	25,9	26,3
4-7	16,4	20	16	21,2	18,4
8 y más	8,2	9	12,9	41,0	39,1
Valor de n	(3800)	(3500)	(1250)	(1044)	(1609)

* Hasta 2020 se pregunta por "total de libros leídos". En 2020 se toman los datos de "libros (incluidos libros digitales) leídos por obligación". Hasta 2020, la muestra es la correspondiente a la población de 15 a 24 años.

Fuente: Fundación SM

La lectura por placer, especialmente de obras de literatura juvenil, ocupa un lugar importante del tiempo de los adolescentes. Esta cifra inicia una tendencia decreciente a partir de los 15 años, una cuestión que suscita bastante preocupación desde el ámbito académico. La educación literaria debe tener como principal objetivo la adquisición de las competencias lectora y literaria por parte del alumnado. En ella intervienen factores variados: lingüísticos, psicológicos, sociales, histórico-culturales… (Cerrillo y Sánchez, 2007, p.104) por ello no pue-

de obviar a los nuevos lectores ni el cambio de paradigma con epicentro en las pantallas, internet y las nuevas tecnologías que ha hecho tambalear los cimientos del ecosistema del libro juvenil. En esta nueva dimensión, la elección de las lecturas no responde a los criterios clásicos academicistas, si no a la conversación que se genera a partir de los comentarios que dejan los lectores. Se hace necesario en el siglo XXI orientar la formación del lector hacia un conocimiento significativo de la literatura en aras a formar ciudadanos lectores, críticos y competentes con capacidad y autonomía para acceder a los textos, leerlos y enjuiciarlos así como para discriminar la información verídica de la engañosa.

5. CONCLUSIONES

Internet y las redes sociales forman parte de la realidad cotidiana de los jóvenes españoles. Algunos de ellos (conocidos como influencers por su capacidad de influencia sobre sus seguidores) han aprovechado estas herramientas conjugadas con los libros y la lectura para hacer de su pasión una profesión. Si bien las cifras de seguidores que aglutinan estos jóvenes en sus respectivos perfiles (que se cuentan por miles) no son definitorias para hacer afirmaciones sobre el hábito lector juvenil en España, sí un son un termómetro que nos proporcionan una ligera idea del mismo. Sin embargo, los datos estadísticos que nos arrojan los informes arriba citados son esclarecedores: el sector de la edición infantil y juvenil incrementó su facturación en 2019; el porcentaje de jóvenes no lectores ha descendido hasta un 12% mientras el de grandes lectores se sitúa en torno al 41 % en 2020. Aunque son unas cifras esperanzadoras, queda mucho que hacer en lo que a promoción lectora respecta. Lo ideal sería que en un horizonte temporal corto o medio, el porcentaje de jóvenes no lectores tendiese a cero y, una vez ahí, tratar de aumentar el número de lecturas de los jóvenes lectores. Este, junto con el fomento de las competencias lectora y literaria, es uno de los grandes retos a los que se enfrentan maestros, profesores, bibliotecarios, familias y cualquier mediador de lectura. Leer es una actividad que requiere esfuerzo y concentración, pero nos reporta múltiples be-

neficios. Contribuye a la formación integral de las personas y es, sin duda, una inversión de futuro.

6. REFERENCIAS

Amo, J. M. (2019). *Nuevos modos de lectura en la era digital*. Síntesis,

Ballaz, J., Rincón, F. (2015). *La lectura poliédrica. Metáforas para hablar de la lectura.* Variopinta ediciones y Banco del libro.

Bauman, Z. (2006). *Vida Líquida.* Paidós.

Cerrillo, P., Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?.*Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 1, 19 - 33. https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.02

Cerrillo, P., Sánchez, C. (2007). Hacia una nueva educación literaria: la importancia de la LIJ en la formación literaria. Lenguaje y Textos, 25, 93-117.

García-Roca, A., (2020). Nuevos mediadores de la LIJ: análisis de los BookTubers más importantes de habla hispana. Cuadernos.info, 48, 94-114. https://doi.org/10.7764/cdi.48.27815

Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*. (11), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01

Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces Director (Dir.), ¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores (31-51). Fundación Telefónica. https://n9.cl/l3ec6

Lluch, G., Sanz, A. (2021). *Analizar Relato #LIJ*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Quiles, M. C. (2020). Textos poéticos y jóvenes lectores en la era de Internet: de Booktubers, Bookstagrammers y Followers. *Contextos educativos.* 25, 9-24.

Rovira, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones sobre Lectura*. 7, 55-72. https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.180

Sorensen, K., Mara, A. (2013). *BookTubers as a networked knowledge community* en E*merging Pedagogies in the Networked Knowledge Society: Practices Integrating Social Media and Globalization*. IGI Global (87-99). 10.4018/978-1-4666-4757-2.ch004

Zafra, R. (2017). Itinerarios del yo en un cuarto propio conectad en en F. Cruces Director (Dir.), *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores* (81-101) Fundación Telefónica.

RECURSOS WEB

Alexelcapo (2020). *El camino de los Reyes - Directo 1 [El Archivo de las Tormentas]*. https://n9.cl/brl4

Centro de ayuda (n.d.). *Comprende las estadísticas de los ingresos por anuncios*. https://n9.cl/knavf

Federación de Gremios de Editores de España (2020). *Informe sobre el sector editorial español Año 2019.* https://n9.cl/wnck6

Fundación SM (2021). *Jóvenes españoles 2021. Ser joven en tiempos de pandemia.* https://n9.cl/ux5d

Writes, D. (2019). *YouTube Video CPM Rates 2019*. https://n9.cl/7mg66

LA TRADUCCIÓN MULTIMODAL DE ARTE CONTEMPORÁNEO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS Y LA MEDIACIÓN PARA GESTORES CULTURALES: EL CASO DE LAS EXPOSICIONES ITINERANTES DEL C3A

MARÍA LUISA RODRÍGUEZ MUÑOZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro país ha experimentado un importante crecimiento en el número de museos de arte contemporáneo que ofrece al pasar de 4, en 1985, a 40-50, según los registros, en 2014, en un proceso denominado "museificación" por Costa (2014). Este incremento supone una oportunidad única para el mercado de la traducción y un reto para los gestores culturales, puesto que gran parte de los textos expositivos, en cualquier formato, son objeto de traducciones en o hacia la lengua local.

Por otro lado, la propia concepción del museo actual subraya el papel difusor y comunicador de esta institución, su misión social y la necesidad de ofrecer contenido accesible en el seno de la misma:

> El museo es una institución permanente, sin ánimo de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su entorno con fines de educación, estudio y disfrute (Consejo Internacional de Museos, 2007).

Asimismo, más allá de su función didáctica, autores como Álvarez-Domínguez y Benjumea-Cobano (2011, p. 32) señalan el "empoderamiento" de los visitantes museísticos, cómo desempeñan un rol de emisores y no solo de receptores, como nuevos *prosumers* de la industria cultural: "el museo ha ido desplazando su mirada del objeto al

sujeto activo; de la conservación a la difusión; del silencio contemplativo a la extroversión y el entretenimiento".

Por otro lado, numerosos investigadores como Gottesdiener (1992), McManus (1990) o Blunden (2006) destacan el papel de los textos informativos en cualquier formato como una herramienta de comunicación esencial dentro del museo moderno para que se produzca la interacción, propósito esencial de las exposiciones para todos los públicos. Según Neves (2018), no solo el contenido de las exposiciones tiene una carga semántica, sino también la forma en que se organiza y se presenta al público. Según esta académica, el traductor vela por la accesibilidad de los contenidos de los museos y ha de trabajar codo con codo con el comisario para abrir las puertas de estas instituciones a todo el espectro de la sociedad, para proveer a todos los visitantes de *agency*.

Finalmente, la importancia de la traducción y la política lingüística de un museo viene dada por el propio arte contemporáneo, en el que el lenguaje se inserta como un código expresivo más, tendencia que se acentúa con el nacimiento del arte conceptual en el que la idea prima sobre el objeto y se establece un fuerte vínculo entre el lenguaje y la percepción visual. Los títulos de gran parte de las obras de arte conceptual son uno de los muchos textos que pueden constituir la representación cuyos formatos varían desde los clásicos, como el lienzo, hasta las instalaciones y el uso de las nuevas tecnologías. En el videoarte, por ejemplo, la traducción llega hasta el subtitulado y, por tanto, es una pieza fundamental en la exportación de cultura.

Habida cuenta de la importancia de la traducción en espacios expositivos físicos y virtuales para propiciar la accesibilidad, en el presente trabajo empleamos la traducción intersemiótica e interlingüística como una herramienta didáctica de la enseñanza-aprendizaje del inglés con fines específicos para gestores culturales así como de la formación necesaria para incorporar la mediación en los espacios museísticos. Para ello, aprovechamos la relación natural de los estudiantes con los textos multimodales (videojuegos, aplicaciones, simulaciones, publicidad (Gee, 2018, p. 7)), en un mundo, como el nuestro, digitalizado, especialmente en tiempos de pandemia. Nuestro propósito no es

que adquieran una metodología sistematizada de interpretación multimodal desde una visión teórica como la propuesta por Gee (2018), sino que, inspirándonos en su valioso trabajo sobre la multimodalidad, realicen actividades multicódigo con fines pragmáticos y estratégicos a fin de aumentar su motivación intrínseca hacia el inglés, el arte contemporáneo y la mediación. Entre ellas, destaca la cumplimentación de encuestas con la herramienta multimodal Kahoot!, que ha sido empleada y estudiada ampliamente en la didáctica de idiomas según recoge el trabajo de revisión bibliográfica de Yildirim y Sadik (2021).

Asimismo, incidimos en la importancia de la traducción o mediación como una práctica letrada y la aplicamos en la formación de estudiantes del Grado de Gestión Cultural de la Universidad de Córdoba con el propósito de "formar a formadores" en una suerte de matrioska didáctica: pretendemos que ellos aprendan la importancia de la mediación museística adquiriendo conocimientos y competencias a través de ejercicios de mediación interlingüística e intersemiótica. Esto permitirá que, en su futuro profesional, generen discursos con y basados en los propuestos por los artistas para mediar cultural y socialmente en exposiciones dirigidas al gran público. Por tanto, el papel comunicativo y difusor del museo moderno señalado por el ICOM, indicado anteriormente, se hace presente a través de la propuesta didáctica translativa que mostramos en este trabajo.

2. OBJETIVOS

El contexto museístico descrito en la introducción implica que los futuros gestores culturales deben tener conciencia de la relevancia de la traducción museística y contar ellos mismos con las herramientas necesarias para anticipar necesidades de accesibilidad lingüística para distintos perfiles de visitantes. Asimismo, deben conocer la multiplicidad de formatos en los que los textos y las propias obras artísticas se presentan hoy día y, por ende, de la interacción multicódigo que se genera en los espacios expositivos físicos y virtuales. Por ello, en consonancia con las demandas de mediación idiomática en distintos formatos en y para museos y del peso del inglés como *lingua franca* del

arte contemporáneo, mostramos una propuesta didáctica dirigida a gestores culturales en formación consistente en la utilización de la traducción multimodal como metodología de la enseñanza-aprendizaje de este idioma y como reclamo de la mediación lingüística digital como herramienta que propicia la accesibilidad del público general al arte contemporáneo.

Por ello, nos proponemos lograr los siguientes objetivos:

- Concienciar a los gestores culturales de la importancia de la accesibilidad lingüística en el seno del museo para democratizar la experiencia artística.
- Permitir que los gestores culturales experimenten las dificultades y retos de traducción multimodal a los que se enfrentan tanto los profesionales traductores como los visitantes.
- Trabajar en el aula y en el museo con textos en distintos formatos y con la comunicación multicódigo a través del uso de estudios de caso presenciales y digitales.
- Potenciar el desarrollo de la competencia lingüística del inglés a través de herramientas interactivas como la *app* Kahoot!, los vídeos sobre exposiciones internacionales multilingüísticas y las muestras e instalaciones con intitulación y audiovisuales bilingües.

3. METODOLOGÍA

Para lograr los objetivos indicados anteriormente, planteamos el diseño y puesta en práctica de una unidad didáctica desarrollada en tres sesiones con 20 estudiantes de 4º curso del Grado de Gestión Cultural de la Universidad de Córdoba y de un estudio empírico basado en cuestionarios para medir su impacto en la opinión del estudiantado sobre la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera y su aplicación profesional en el campo de la organización de exposiciones de arte contemporáneo, la necesidad de la traducción multimodal de

arte como vía de accesibilidad y la motivación del estudiantado participante a raíz de la experiencia multicódigo.

La primera sesión se desarrolla íntegramente en línea y arranca con un cuestionario mixto en Google Drive sobre la competencia y uso del inglés en productos culturales digitales y la utilidad del mismo en el futuro laboral de los estudiantes. Asimismo, se realiza una presentación teórica sobre la relación de la palabra y la imagen, esto es, la interacción de diversos signos artísticos a lo largo de la historia del arte y los retos de traducción que esta evolución supone hasta la llegada del *video-art,* que incluye la proyección y debate posterior del reportaje del Guggenhein sobre la exposición *Lo indescriptible* de la artista verbal estadounidense Jenny Holzer. En consonancia con el objetivo de aumentar la motivación de los estudiantes en un entorno de aprendizaje más interactivo, incluimos el debate y la proyección en la presentación.[141] Nos interesa con esta propuesta que los estudiantes experimenten la construcción del sentido a través de distintos modos, entendidos como "[different ways] of signaling meaning defined by particular set[s] of social conventions and distinctive type[s] of material" (Gee, 2018, p. 7). Se cuestiona la recepción de juegos de palabras y de modos entre distintos idiomas, la carga cultural y afectiva que esta tiene, sobre todo, en el arte de vanguardia. La exposición y decodificación con diversos signos (palabra, imagen, sonido) y en diferentes formatos (tela, papel, pantallas, piedra) seguirá presente en la siguiente sesión de la unidad.

Por otro lado, se concibe la traducción como una práctica letrada desde un enfoque sociocultural (Gee, 2015) y se presenta a los estudiantes el análisis funcional de Nord (1991) adaptado a la traducción mu-

[141] La falta de interacción entre estudiantes y profesorado se agudiza en los estudios superiores. Por esto razón, autores como Steinert y Snell (1999 a través de Yildirim y Sadik, 2021) indican que los profesores intentan insertar actividades que propicien esa comunicación recíproca y la implicación del estudiante: "[E]ducators tried to find various techniques such as dividing the class into smaller groups, asking questions to the listeners, giving students some situations to work on, organizing debates, getting help from written materials, role-play activities, using response systems, using videos and audiovisual aids and improving presentation skills to create more interactive classroom environments".

seística por Rodríguez Muñoz (2017a y b) en el que los agentes sociales tienen mucho protagonismo:

TABLA 1. *Modelo de Rodríguez-Muñoz (2017a y b) de factores extratextuales de la traducción museística basado en Nord (1991)*

TO	TM
Contexto origen>cultura origen	Contexto meta>cultura meta
Artista	Artista
Obra	Obra traducida
Receptor origen	Receptor meta
Contexto origen>cultura origen	Contexto meta>cultura meta
Artista	Artista
MEDIADORES Y MECENAS: museo público con política de difusión de arte contemporáneo entre el gran público	

La segunda sesión se produce durante la visita a dos exposiciones itinerantes que combinan los materiales físicos tradicionales y los audiovisuales en el Centro de Creación Contemporánea de Andalucía (C3A), con sede en Córdoba, a saber, *No todo es azar*, de Soledad Sevilla, de carácter más plástico, y *Passing Through*. *Leonard Cohen en concierto,* de George Fok, de naturaleza inmersiva en la Caja Negra del centro expositivo. Los estudiantes tienen que cumplimentar con sus teléfonos móviles un cuestionario Kahoot! sobre interpretación de códigos de significación y traducción en las dos exposiciones. Para ello, deben interpretar los mensajes presentes en las instalaciones en formato físico y digital y hallar las respuestas a los retos de transferencia multimodal planteados.

Finalmente, en la tercera sesión, los estudiantes rellenan otro cuestionario mixto en línea para conocer el impacto de las actividades desarrolladas desde el punto de la competencia lingüística y la digital y la relación con la visión de la traducción museística y el propio arte contemporáneo.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1. 1ª SESIÓN

4.1.1. Cuestionario inicial

Como hemos indicado anteriormente, el primer cuestionario se desarrolla justo antes de la sesión teórica y tiene como finalidad identificar la relación que tienen los estudiantes con el inglés en su día a día, sus hábitos de consumo de productos culturales multimodales con presencia de este idioma y su visión del arte contemporáneo. Está dividido en 14 preguntas, de las cuales, 13 son de respuesta cerrada y 1 de respuesta abierta (la número 13). Asimismo, las preguntas número 2, 10 y 12 se completan con la opción de comentario cualitativo de "justifica tu respuesta". Cabe señalarse que la 6, la 9 y la 15 incluyen respuestas múltiples que van más allá de la afirmación o la negación binarias del resto. Desde el punto de vista temático, las cuestiones abordan la visión que tienen los estudiantes de los idiomas (preguntas 1, 2, 8, 9 y 10), sus hábitos de consumo de productos culturales digitales (preguntas de la 3 a la 7) y, finalmente, su visión del arte contemporáneo y la accesibilidad (preguntas de la 11 a la 14).

A continuación, indicamos los resultados obtenidos por bloques temáticos en función de las respuestas recabadas:

Visión de los idiomas

El 89,5 % de los participantes manifiesta su gusto por inglés y el 100 % reconoce su importancia para su futuro profesional. Entre las razones más recurrentes que arguyen están la globalización y la internacionalidad del trabajo de gestión cultural. Por otro lado, un gran porcentaje, el 68,4 %, reconoce que a veces experimenta dificultades con este idioma que achaca especialmente a la metodología de la enseñanza que ha recibido, con un pobre desarrollo de la competencia de producción oral y falta del tratamiento de aspectos prácticos no ligados a contenidos esencialmente gramaticales.

Hábitos de consumo de productos culturales digitales

El 68,4 % afirma que ve las películas y series en versión original; un 31,6 % emplea el inglés para jugar a videojuegos o comunicarse con la comunidad de *gamers* en la red; un 89,5 % busca la letra de sus canciones favoritas en internet y un 36,8 % usa *fansubs* para seguir series que no están traducidas en España.

Entre las actividades de ocio o entretenimiento en las que utilizan el inglés destacan las relacionadas con la música, películas, series y videojuegos, la realización de videollamadas, el seguimiento de noticias y publicaciones en redes sociales o el disfrute de deportes que se retransmiten en línea, como el baloncesto estadounidense.

Relación con el arte, el arte contemporáneo y la accesibilidad

Los estudiantes que participaron en el estudio manifiestan mayoritariamente que aprecian el arte contemporáneo, en concreto, un 78,9 %. Entre las razones que ofrecen para afirmar su gusto señalan que es un tipo de arte que se construye de forma activa por parte del visitante. El 21,1 % restante achaca su falta de inclinación por el mismo a la falta de entendimiento o conexión. Asimismo el 90 % de los sujetos del estudio considera que la guía de visita de un museo debe estar disponible en varios idiomas, mientras que el 10 % restante refiere que esta necesidad dependerá de la exposición en cuestión. Finalmente, cabe señalar que muy pocos estudiantes, un 25 %, recuerdan títulos de obras artísticas en otros idiomas de su etapa de Bachillerato. Se mencionan algunas de Historia del Arte como *Potato Eaters* y *Noche Estrellada* de Van Gogh y otras de Literatura, como *Decamerón* de Boccaccio y fragmentos de Shakespeare.

4.1.2. Presentación con videoconferencia

La clase se imparte por videoconferencia con apoyo de una presentación en PowerPoint y a través de la plataforma de enseñanza virtual Blackboard. La exposición se divide en aspectos contextuales de nicho de mercado de la traducción de arte, expuestos en la introducción de este artículo, la explicación de la interacción cada más

intensa del lenguaje y la imagen en la historia del arte (desde Velázquez, Goya, pasando por Magritte, Ray, Dalí y desembocando en Kosuth y Hirschhorn) la clasificación de las obras en función de la relación entre la palabra y la imagen (*mixmedia*, *multimedia*, *intermedia*, *transmedia*) y culmina con la visualización del reportaje *Lo indescriptible* de Jenny Holzer, en el Guggenheim de Bilbao. De forma previa a su proyección, pedimos a los estudiantes que anoten durante la misma los tipos y modalidades de traducción y las categorías de códigos que interaccionan en el vídeo. Esta actividad es seguida de un debate por chat y vídeo en conferencia remota de las soluciones de traducción de los estudios de caso mostrados en el reportaje: la apuesta por la presentación de distintas versiones lingüísticas de las series de arte verbal de forma más o menos intrusiva, la posibilidad de sustitución total con respecto a la obra original o la recreación virtual de las piezas de la artista con carga ideológica. Extrapolando este caso particular, se dialoga sobre el impacto de la translación lingüística o la conservación del idioma original en un público potencial con distintos grados de formación y diversas expectativas. El debate vira hacia la importancia de la textualidad en la experiencia estética, especialmente a raíz de la presentación de los textos de Jenny Holzer en formatos tan diversos como brazos robóticos con letras de neón, bancos de piedra esculpidos, carteles, camisetas e, incluso, condones.

FIGURA 1. *Obra verbal de Jenny Holzer en distintos formatos*



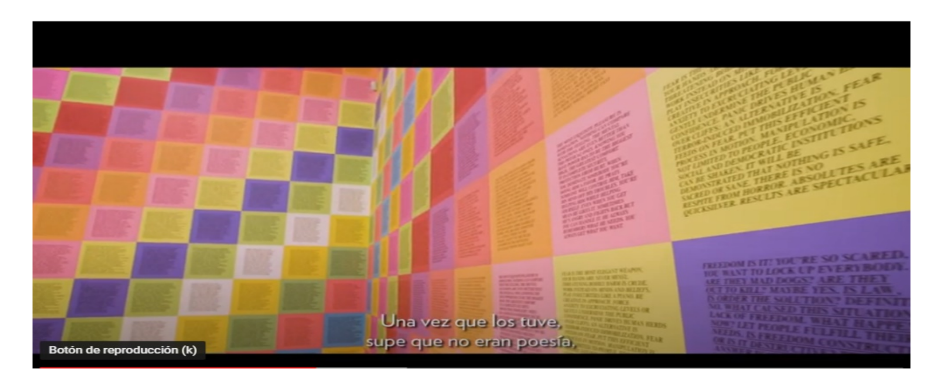
Fuente: Guggenheim (2020)

FIGURA 2. *Captura de pantalla con subtitulado de Lo indescriptible de Jenny Holzer*



Fuente: Guggenheim (2020)

FIGURA 3. Truisms *de Jenny Holzer en inglés, español y euskera*



Fuente: Guggenheim (2020)

FIGURA 4. *El arte verbal de Jenny Holzer en formato textil*

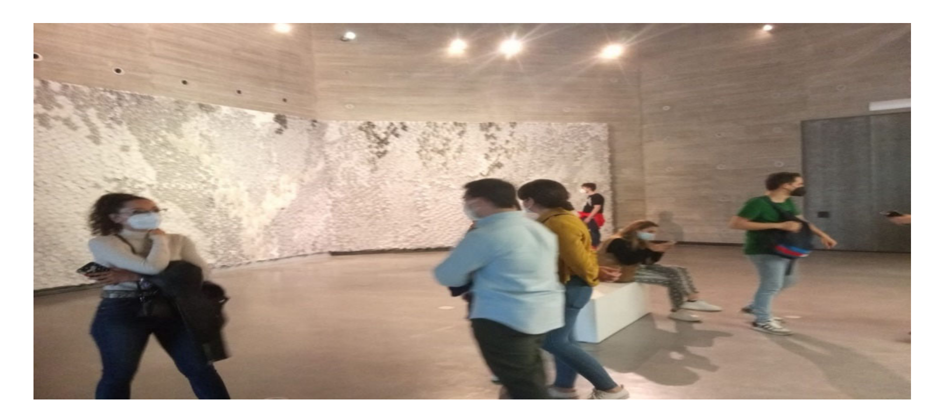


Fuente: Guggenheim (2020)

4.2. 2ª SESIÓN

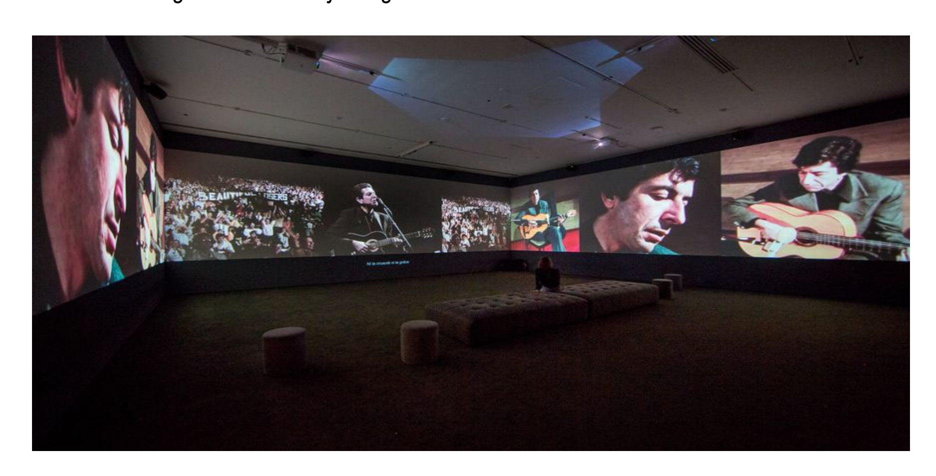
Se realiza la visita del C3A con guía presencial como parte de una unidad didáctica destinada a identificar los problemas de instalación de la dos exposiciones mencionadas: *Nada es azar*, de Soledad Sevilla y *Passing Through. Leonard Cohen en concierto*, de George Fok.

FIGURA 5. *Visita de la sala "Te llamaré Hoja" de* No todo es azar *de Soledad Sevillla*



Fuente: fotografía propia

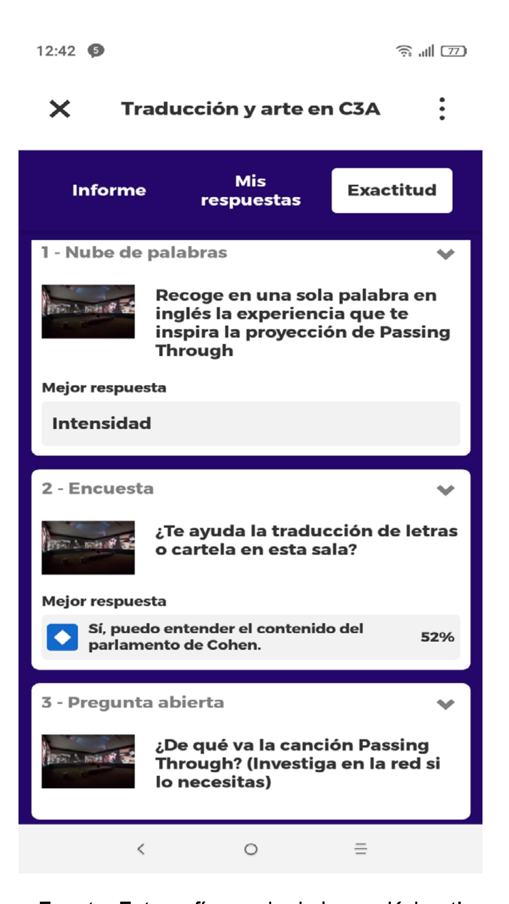
FIGURA 6. *Fotografía oficial de la* exposición Passing Through, Leonard Cohen en concierto *de George Fok en la Caja Negra del C3A*



Fuente: C3A (2021)

Al finalizar, se pide a los estudiantes que contesten a un Kahoot! museístico con preguntas que van desde la expresión creativa de lo que le inspira la exposición (pregunta 1), hasta la importancia de los textos empleados (preguntas 2, 3 y 11), pasando por conexiones muy concretas entre artefactos de lenguaje oral y escrito (preguntas 4, 6, 7 y 9) preguntas de competencia lingüística (5, 8 y 10). A cada cuestión se le asigna un tiempo limitado, 60-30 segundos para las "encuestas" y 240 segundos para las "preguntas abiertas" y "nubes de palabras", con el propósito de que los estudiantes agudizaran su capacidad de comprensión y desarrollasen su competencia estratégica.

FIGURA 7. *Captura del cuestionario de Kahoot! museístico*



Fuente: Fotografía propia de la *app* Kahoot!

A continuación mostramos los resultados recabados de Kahoot! por bloques de contenido:

Sensación que produce la exposición

En la primera pregunta se les pide que, en poco segundos y en una sola palabra, determinen qué sensación les ha producido el audiovisual de Cohen. Las respuestas, consignadas en inglés y español, recogen emociones (*sad*), sensaciones (inmersión, envolvente, *expansive*, intensidad, *impressive*), medios artísticos (audiovisual, música, *music*) y conceptos abstractos (*peace*, *art*, *creativity* y tradición).

Importancia de los textos empleados

El 52,9 % de los estudiantes reconoce que los subtítulos y la traducción de las letras en la sala *Passing Through* de Cohen les ayuda a interpretar lo que dice Cohen; el 29,4 considera que las canciones deberían estar subtituladas en español y el 17,6 % prefiere disfrutar de la música sin entender la letra de los temas del artista. Deducimos, por tanto, que los estudiantes valoran positivamente la misión de la traducción en esta experiencia inmersiva que representa la exposición de George Fok.

En la cuestión sobre el significado de "Passing Through", los estudiantes se documentan en la red para determinar qué sentido profundo tiene la canción, incluso un 17,64 % logra identificar intertextos bíblicos.

Respecto de la obra *Temporada de lágrimas*, que lleva perforada su nombre en el interior de una caja de madera, la mayor parte de los estudiantes, un 64,7 %, reconoce que la traducción que ofrece el C3A sería útil para el visitante que no supiera español mientras que un 29,4 % valora que no sería necesaria porque no existen lágrimas en la representación o porque el aspecto estético habla por sí mismo.

Conexiones muy concretas entre artefactos de lenguaje oral y escrito

En líneas generales, la mayor parte de los estudiantes identifican los juegos que se establecen entre el código visual y el lingüístico en las

obras *Retablo* (52,9 %), *Te llamaré Hoja* (70,58 %) y *El tiempo vuela* (88,23 %). En cuanto a la preservación de este recurso en la versión al inglés de *Retablo* (*Altarpiece*), las respuestas son más dispersas: la mayor parte, un 35,29 %, considera que con ese título se pierde la relación entre obra y lenguaje; el 29,4 % hubiera preferido una traducción más funcional y libre como "Re-table" para preservar la referencia a la madera y el 29,4 % ve como buena la reformulación oficial.

FIGURA 8. Retablo (Altarpiece) *de Soledad Sevilla*



Fuente: http://www.soledadsevilla.com/inicio/retablo/

FIGURA 9. Te llamaré Hoja (I Shall Call You Leaf) *de Soledad Sevilla*



Fuente: http://www.soledadsevilla.com/inicio/te-llamare-hoja/

FIGURA 10. El tiempo vuela (Time Flies) *de Soledad Sevilla*



Fuente: http://www.soledadsevilla.com/inicio/el-tiempo-vuela/

Competencia lingüística

Aunque la mayor parte de los estudiantes no logra retener la traducción al inglés de la obra *Retablo* (solo un 23,5 % recuerda que se tradujo como "Altarpiece"), un porcentaje elevado, el 82,35 % contesta de forma correcta a la pregunta gramatical sobre otra forma de traducir el futuro más allá de la forma "shall" de la versión oficial. También es favorable la respuesta a la pregunta en la que se pide la opinión de los estudiantes sobre la posiblidad de reformular *El tiempo vuela* (*Time Flies*) como "Times Go by so Quickly": el 52,9 % alude a la pérdida del doble sentido y al juego entre la expresión figurada y la representación de sus elementos aislados, esto es, relojes en forma de mariposas. El resto comenta que no se ha traducido de esta forma por la intervención de otros agentes como el comisario o el traductor, concretamente el 17,64 %, o, en un 23,5 % de las veces, consideran, erróneamente, que "Time Flies" no tiene el mismo sentido del original.

4.3. 3ª SESIÓN

Para cerrar la unidad didáctica se pide a los estudiantes que valoren su grado de motivación con respecto al inglés a través del uso de una metodología digital y multimodal, el impacto de los contenidos teóri-

co-prácticos y sus deseos y compromisos de formación en el futuro. Para poder recabar datos, se pasa un cuestionario final mixto compuesto de 15 preguntas, de las cuales, 10 son de respuesta cerrada y 5 de respuesta abierta (las número 3, 11, 12, 14 y 15). Asimismo, las preguntas número 4 y 9 se completan con la opción de comentario cualitativo de "justifica tu respuesta". Cabe señalarse que la 6, la 7, la 8 y la 13 incluyen respuestas múltiples que van más allá de la afirmación o la negación binarias del resto. Las preguntas miden las opiniones de los estudiantes después de la unidad didáctica en torno a cuatro temas: el impacto de la gamificación digital en su motivación hacia los idiomas; la importancia de la formación lingüística y traductológica en el futuro profesional de los gestores culturales; el eficacia didáctica de la visita a la institución museística y la visión y resultados globales de la unidad didáctica. A continuación desglosamos los resultados obtenidos por bloques temáticos:

Impacto y recepción de la gamificación digital

La mayor parte de los estudiantes encuestados, 92,3 %, ha aumentado su disfrute del inglés y prefiere los entornos virtuales para su aprendizaje. El mismo porcentaje considera que actividades de este tipo, realizadas de forma periódica, mejorarían su competencia lingüística en la L2. Todos consideran que Kahoot! es una buena herramienta de enseñanza de este idioma, que les ayuda a mejorar su comprensión de películas, videojuegos y canciones en inglés. Entre las razones que apuntan para ello destaca el hecho de que la gamificación en el propio teléfono móvil les hace reparar en aspectos "ocultos" de las exposiciones, que les lleva a prestar más atención a los detalles e integrar más la experiencia artística una vez finalizada la visita, al tiempo que agudiza su espíritu crítico e interés. Resalta, asimismo, que resulta un ejercicio más dinámico y entretenido al ser visual.

Más allá del Kahoot!, todos los estudiantes manifiestan que les gustan los entornos virtuales o digitales como metodología de la enseñanza del inglés. El 84,6 % reconoce que utiliza las nuevas tecnologías en su día a día porque es su "lenguaje" mientras que el 16,4 % admite su pasión por las *apps*.

Valoración de la formación lingüística y traductológica para la gestión cultural

El 100 % de los estudiantes encuestados admite que después de la presentación de traducción y arte del primer día continúa pensando que el inglés es importante para su futuro profesional. A las convicciones iniciales añaden otros aspectos que, gracias a esta dinámica, han descubierto con respecto a la importancia del uso y la accesibilidad lingüística en los museos y espacios expositivos contemporáneos, a saber: la posibilidad de aumentar la difusión de las actividades culturales que pueden organizar en el futuro, la mejora de la comprensión y disfrute para un mayor espectro social, la toma de conciencia de la situación compleja que plantea la presencia de la palabra en el arte (mencionan juegos de palabras y situaciones en las que los mensajes lingüísticos son parte de la obra) y, finalmente, la toma de conciencia sobre la importancia de la traducción en su trabajo, de la que no se habían percatado hasta ese momento.

Eficacia didáctica de la visita museística

Recordemos que la visita presencial al C3A se organizó con el propósito de que profundizasen en las dificultades de montaje de exposiciones. Con posterioridad se les pasó el cuestionario Kahoot! museístico sobre aspectos relacionados con la multimodalidad, la lengua y la traducción entre códigos. Lejos de agobiarse en la visita al museo por la atención que requiere una unidad didáctica doble sobre instalación y traducción, que implicaba la escucha de la guía del museo, la lectura de cartelas, la lectura de subtítulos y la comprensión de las canciones, todos los estudiantes dieron un *feedback* muy positivo puesto que o bien declararon que les entretenía identificar conexiones entre artefactos y lenguaje (53,8 %) o simplemente percibían todo de forma muy fluida (46,2 %). En cuanto a sus preferencias respecto de las dos exposiciones visitadas, se inclinaron masivamente por la de George Fok, concretamente un 92,3 %, por los elementos audiovisuales (música, vídeo, luces en la oscuridad) que generaban sensaciones agradables en una experiencia total en la Caja Negra del C3A y que hacían de la exposición una actividad entretenida y amena.

Asimismo, admitieron que esta misma exposición potenciaba su manejo del inglés. En cambio, menos de la mitad de los estudiantes, el 46,5 %, consiguieron discernir qué son "códigos de significación" al preguntar por este concepto en las dos exposiciones.

Feedback final de la unidad didáctica

En primer lugar, cabe destacar que el 92,3 % piensa que la presentación, debate y visita con Kahoot! ha cambiado su visión del arte contemporáneo. El 53,8 % se reconoce en la respuesta "Sí, ahora pienso que habría que valorar cada proyecto para sopesar la importancia de la traducción"; el 23,1 % en la de "he empezado a pensar más en textos y traducción en distintos formatos" y el 15,4 % restante en la de "ahora disfruto más de la interacción entre códigos semióticos". Deducimos que los estudiantes que se inclinaron por esta última respuesta asimilaron el concepto "código" de forma teórica y práctica.

Con respecto a lo que más les ha impactado en relación con su visión del museo de arte contemporáneo, la visita al propio centro expositivo es la respuesta mayoritaria. En segundo lugar señalan el vídeo de Jenny Holzer, en un 30,8 % de los casos, lo que revela que, aunque la presencialidad sigue cobrando gran importancia en la experiencia didáctica y personal del estudiante, el contenido audiovisual tiene mucho peso también. Recordemos que, incluso en un entorno físico, la exposición digital de Fok les llamaba más la atención. En tercer lugar, con un 15,4 %, los estudiantes refieren el debate de la sesión teórica como una pieza clave en su nuevo aprendizaje relativo al museo de arte contemporáneo. Finalmente, un 7,7 % prioriza la presentación teórica de la primera sesión como el factor determinante de su toma de conciencia sobre nuevos aspectos de la gestión cultural museística.

Respecto de las ventajas de la virtualización de exposiciones, los estudiantes reconocen que aumenta la accesibilidad (ligado a la comprensión de un mayor número de visitantes), el atractivo de las muestras (más en sintonía con las nuevas generaciones por el uso de recursos audiovisuales) y la personalización de la experiencia (sin necesidad de desplazamientos y restricciones horarias).

En la pregunta sobre qué han aprendido y qué les gustaría aprender sobre traducción y exposiciones, el 100 % de los encuestados reconoce que valoran el papel del traductor y de la traducción museísticos, que desconocían. Además, extraen como conclusión que se pueden emplear recursos digitales y artefactos audiovisuales para mejorar la accesibilidad y comunicación en el espacio expositivo. De un factor y de otro puede depender el éxito o fracaso de un exposición.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el diseño y puesta en práctica de esta unidad didáctica y a la luz de los resultados de los cuestionarios iniciales y finales del estudio extraemos las siguientes conclusiones:

Hemos cumplido nuestro objetivo de concienciar a los gestores culturales sobre la importancia de la traducción como vehículo de accesibilidad y práctica letrada en el seno del museo para personas con baja competencia en inglés. De hecho, a decir de los resultados de la preguntas 2, 3 y 14 del cuestionario final sabemos que los encuestados reconocen que, gracias a la unidad didáctica (presentación teórica, debate, vídeo, visita museística y Kahoot!), han descubierto el poder de la traducción para difundir actividades culturales que pueden organizar en el futuro y mejorar la comprensión y disfrute para un mayor espectro social. Asimismo han experimentado y se han percatado de los retos traductológicos y organizativos que plantea la presencia de la palabra en el arte y de los límites y líneas rojas (como la "autoría" o el deseo de disfrutar de una experiencia estética sin intrusiones) como reflejan las respuestas del debate, el cuestionario final y las relacionadas con la interacción entre el lenguaje y los artefactos del Kahoot! En definitiva, han incorporado la traducción como un factor que han de tener en cuenta como gestores culturales en el futuro.

Por otro lado, hemos logrado que los estudiante trabajen con textos en diversos formatos. En el aula se han mostrado y se han debatido sobre estudios de caso artístico-expositivos en los que la palabra aparecía en distintos medios, tanto en la presentación en PPT como en el vídeo de lo indescriptible de Jenny Holzer. Este último ha tenido tal impacto en

ellos que un 30,8 % de los estudiantes considera que es el elemento más relevador de los empleados en esta dinámica que ha modificado su perspectiva con respecto al arte contemporáneos. En el museo, se ha combinado el trabajo multitarea (atención a la explicación de la guía sobre instalación de exposiciones *in situ*) en la visita de dos exposiciones: una mixta, con un mayor valor plástico y otra completamente inmersiva y audiovisual. Más allá de la propia digitalización que es propia del genoma de la segunda exposición, los textos se han vuelto a reconfigurar y presentar en un formato nuevo a través de su inserción en Kahoot!, en donde se intensifica la experiencia multicódigo con planteamiento de cuestiones de lectura y comprensión multimodal. Del modo contemplativo inconsciente (Euler, 2001), esta herramienta les ha permitido poner en práctica sus competencias de forma consciente (Euler, 2001) y "revivir" la experiencia estética total por capas de sentido que consiguen escindir una vez pasada la visita y a través de una tarea utilitaria.

Por otro lado, Kahoot! no solo ha permitido este trabajo multimodal sino que ha sido un instrumento muy valorado por los estudiantes para la enseñanza-aprendizaje del inglés por su carácter digital, práctico y porque ha requerido de ellos resolver problemas de intitulación y traducción de subtitulado. Este estudio refuerza los resultados arrojados por trabajos previos que conforman la rica literatura sobre la eficacia de Kahoot! en la enseñanza de idiomas (Yildirim y Sadik, 2021).

Finalmente, en líneas generales, la unidad didáctica se revela como una aproximación eficaz al desarrollo de destrezas lingüísticas y multimodales para afrontar los retos de accesibilidad y democratización planteados por el concepto del museo moderno del ICOM, las características verbales del arte contemporáneo y la interactividad de los visitantes del mismo descrita por Álvarez-Domínguez y Benjumea-Cobano (2011). Ha potenciado la toma de conciencia sobre el valor social de la traducción por parte de los potenciales gestores culturales y la importancia de su tratamiento profesional en espacios expositivos virtuales y físicos.

6. REFERENCIAS

Álvarez-Domínguez, P. y Benjumea-Cobano, J.R. (2011). Aproximación al Museo Contemporáneo: Entre el templo y el supermercado cultural. Arte y Políticas de Identidad, 5, 27-42.

Blunden, J. (2006). Dumbing down for museum audiences—necessity or myth? The Fine Print [Bajar el nivel de especialización para el público de los museos: ¿mito o necesidad?], 3, 27-33.

Centro de Creación Contemporánea de Andalucía (2021): Soledad Sevilla. No todo es azar. http://www.c3a.es/exposiciones-actuales/detalle/-/asset_publisher/pQ0PxnELFHyj/content/soledad-sevilla-donacion.

Centro de Creación Contemporánea de Andalucía (2021): George Fok. Passing Through. Leonard Cohen en concierto. http://www.c3a.es/exposiciones-actuales/detalle/-/asset_publisher/pQ0PxnELFHyj/content/george-fok-passing-through-leonard-cohen-en-concierto.

Consejo Internacional de Museos (ICOM) (2007). Definición de museo. http://icom.museum/la-vision/definicion-del-museo/L/1/.

Costa, J. M. (2014, 2 de noviembre). Mucho país para tan poco museo. ElDiario.es. http://www.eldiario.es/cultura/politicas_culturales/museo-pais_0_319518510.html.

Euler, D. (2001). Manche lernen es – aber warum? [Algunos aprenden, pero ¿por qué?] Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97(3), 346–374.

Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies [Los nuevos estudios de literacidad]. En J. Rowsell & K. Pahl (Eds.), The Routledge Handbook of Literacy Studies (pp. 35-48). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315717647.ch2.

Gee, J. P. (2018). A Systems Theory of Multimodality [Una teoría sistémica de la multimodalidad]. Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació, 1(2), 6. https://doi.org/10.17345/ute.2018.2.2489.

Gottesdiener, H. (1992). La lecture de textes dans les musées d'art [La lectura de textos en los museos de arte]. Publics et Musées, 1: Textes et public dans les musées, 75-89.

McManus, P. M. (1999). Watch Your Language! People Do Read Labels [¡Cuidado con lo que dices! La gente lee las cartelas]. ILVS Review 1(2), 125-127.

Museo Guggenheim Bilbao (2020). Lo indescriptible. Jenny Holzer. https://www.youtube.com/watch?v=70VaBkQE9jw.

Neves, J. (2018). Cultures of Accessibility: Translation making cultural heritage in museums accessible to people of all abilities [La culturas de la accesibilidad: la traducción como vehículo de accesibilidad del patrimonio en museos para personas de todas las capacidades]. En S. A. Harding y O. Carbonell (Eds.), The Routledge Handbook of Translation and Culture (pp. 415-430). Londres y Nueva York: Routledge /Taylor and Francis.

Nord, C. (1991). Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-oriented Text Analysis [El análisis textual en traducción: teoría, metodología y aplicación didáctica de un modelo de análisis textual orientado a la traducción]. Ámsterdam: Rodopi.

Rodríguez-Muñoz, M. L. (2017a). Accesibilidad en museos: traducción de arte verbal. En C. Valero-Garcés y C. Pena-Díaz (Eds.), AIETI 8 Superando límites en traducción e interpretación (pp. 256–264). Ginebra: Editions Tradulex.

Rodríguez-Muñoz, M. L. (2017b). Textos y paratextos: contexto y medio en la traducción de arte en la exposición Aproximación inicial de Lorraine O'Grady. En M. A. García Peinado e I. Ahumada Lara (Eds.), Traducción literaria y discursos traductológicos especializados (pp. 523-541). Berlín: Peter Lang.

Steinert, Y. y Snell, L. (1999). Interactive lecturing: strategies for increasing participation in large group presentation [Clases interactivas: estrategias para aumentar la participación en presentaciones destinadas a grandes grupos]. Medical Teacher, 21(1), 37-42.

Yıldırım, D., & Sadık, F. (2021). Using Kahoot! As A Multimodal Tool: A Literature Review [El uso de Kahoot! como herramienta multimodal: una revisión de la literatura]. Language Education and Technology, 1(1), 12-20.

ANEXO: CUESTIONARIO 1

Antes de clase...

Clase Gestión Cultural: traducción de arte

Nombre y apellidos

1. ¿Te gustan los idiomas? Sí/No

2. ¿Crees que el inglés es importante para tu futuro profesional? Sí/No

Si has contestado que sí en la pregunta anterior, justifica tu respuesta.

3. ¿Ves películas/series en versión original? Sí/No

4. ¿Utilizas el inglés para jugar a videojuegos o comunicarte con la comunidad de gamers en la red? Sí/No

5. ¿Buscas las letras de tus canciones favoritas en inglés?

No, prefiero no saber qué significan, simplemente disfruto del ritmo

Sí, incluso he llegado a intentar traducirlas yo mismo/a

Sí, aunque también busco alguna plataforma en internet, como Youtube, en donde aparezcan traducidas

No, nunca se me ha ocurrido indagar sobre su signicado

Otro:

6. ¿Utilizas fansubs para seguir series que no están traducidas en España? Sí/No

7. ¿En qué actividad de ocio o entretenimiento empleas el inglés?

8. ¿Tienes dificultades con los idiomas?

Sí

No

A veces

9. ¿A qué crees que se deben esas dificultades en caso de tenerlas?

10. ¿Crees que el inglés es importante en el mundo de las exposiciones de arte?

Justifica tu respuesta a la pregunta anterior.

11. ¿Has visitado algún museo de arte contemporáneo antes? Sí/No

12. ¿Te gusta el arte contemporáneo?

Justifica tu respuesta, tanto si es positiva como negativa.

13. ¿Recuerdas alguna obra de arte de Bachillerato que estaba traducida en tu libro de texto (título u obra entera si es arte verbal)? Indícala.

14. ¿Tú crees que es necesario que la guía de visita de un museo esté disponible en varios idiomas?

Sí

No

Depende de la exposición

Yo creo que el arte es universal, no necesita traducción

ANEXO: CUESTIONARIO II

Después de clase...

Clase Gestión Cultural: traducción de arte

Nombre y apellidos

1. ¿Crees que con actividades como la presentación sobre arte y traducción y el Kahoot! puedes disfrutar más del inglés? Sí/No

2. Después de la presentación de traducción y arte, ¿sigues pensando que el inglés es importante para tu futuro profesional? Sí/No

3. ¿Has descubierto algo diferente o digno de mencionar sobre el papel de la traducción o el uso del idioma extranjero en tu profesión?

4. ¿Crees que actividades como la del Kahoot! museístico te ayudan a entender mejor las películas, los videojuegos, canciones en inglés? Sí/No. Justifica tu respuesta.

5. ¿Crees que actividades de este tipo realizadas de forma periódica mejorarían tu inglés? Sí/No

6. ¿Ha cambiado tu visión del arte contemporáneo la presentación, debate y visita con Kahoot!?

No, sigo pensando igual

Sí, he empezado a pensar más en textos y traducción en distintos formatos

Ahora disfruto más de la interacción entre códigos semióticos

Sí, ahora pienso que habría que valorar cada proyecto para sopesar la importancia de la traducción

No mucho

Algo

7. ¿Qué crees que ha impactado más en tu visión del museo de arte contemporáneo?

La presentación teórica

El vídeo de Jenny Holzer de la sesión teórica

El debate de la sesión teórica

La visita al museo

El Kahoot!

Nada de esto

Todo lo demás

8. ¿Te agobió la visita al museo por la atención de la escucha de la guía, la lectura de cartelas, la lectura de subtítulos, la comprensión de las canciones?

No, lo percibí todo de forma fluida

Sí, me sentí un poco abrumado/a

No, me entretenía viendo conexiones entre artefactos y lenguaje

A mí los textos me impiden disfrutar de los aspectos más visuales y de las texturas

9. ¿Qué exposición te gustó más: la de Soledad Sevilla o la de George Fok? Justifica tu respuesta anterior.

10. ¿Crees que los audiovisuales como los de Fok potencian tu manejo del inglés? Sí/No

11. ¿Cuántos "códigos" puedes recordar de la exposición de Soledad Sevilla?

12. ¿Cuántos "códigos" puedes recordar de la exposición de George Fok?

13. ¿Te gustan los entornos virtuales/digitales como metodología de la enseñanza del inglés?

No, prefiero los métodos tradicionales y poca herramienta informática

Sí, utilizo las nuevas tecnologías en mi día a día, es mi "lenguaje"

Prefiero la palabra escrita en formatos convencionales como el papel

Sí, me encantan las *apps*

No, me siento torpe con ciertas *apps* y, entonces, entonces necesito poner la atención no solo en el idioma sino en el uso de la propia herramienta

14. ¿Qué ventajas tiene la reproducción virtual de una expo?

15. En líneas generales, ¿qué has aprendido y qué te gustaría aprender sobre traducción y exposiciones? Danos tu opinión. ¡Muchas gracias!

LOOKING FOR A SUITABLE ONLINE FORMULA FOR LANGUAGE ACQUISITION: A SOFLA EXPERIENCE IN TEACHING ENGLISH TO UNDERGRADUATE STUDENT TEACHERS

LAURA TORRES ZÚÑIGA
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCTION

In times of emergency remote teaching, the need for an immediate response may initially force teachers to adapt their instruction to online environments by prioritizing aspects such as providing students with access to course contents via digital tools and managing the delivery of lectures or the running of synchronous sessions with the help of videoconferencing platforms such as Zoom or Google Meet. Yet, after a first stage of impromptu emergency online teaching, the prolongation of the online teaching format in subsequent semesters demands that teachers go a step beyond these temporary solutions and carry out a more profound reconsideration of the teaching and learning dynamics that can really engage students in remote learning environments and provide them with a quality learning experience (Riggs, 2020). This was the case in colleges and universities around the world when, during the COVID-19 pandemic in 2020, they had to respond to the global educational crisis by putting into practice what could be called "the great online-learning experiment" (Zimmerman, 2020, n. p.). This experiment, which for some less technologically-minded instructors may have been a considerable challenge, for others supposed "an opportunity to test online pedagogy centric approaches" (Bozkurt & Sharma, 2020, p. iii).

This chapter describes the educational experience of one of such tests of an online pedagogy-centric approach, which was used to adapt a face-to-face (and mostly textbook-based) course of English as a Foreign Language (EFL) in a Spanish university to a fully online format via synchronous computer-mediated communication[142]. This online adaptation attempted to go beyond the mere uploading of educational content to a virtual learning environment and involved the "careful planning, designing and determination of aims to create an effective learning ecology" (Bozkurt & Sharma, 2020, p. ii), in the hope that the adapted subject would resemble, to the greatest extent possible, the characteristics of a well-designed online course, "in which students are able to engage with the content and the instructor to meet the learning objectives, in an online format that meets their personal requirements for flexibility, remote access, and/or schedule limitations" (Golden, 2020, para. 4).

Thus, this chapter will first introduce the context in which the experience took place and the methodological rationale that led to the selection of the chosen approach, which was Helaine W. Marshall's Synchronous Online Flipped Learning Approach, or SOFLA (Marshall & Kostka, 2020). Then, the methodology followed during the educational experience will be described, clarifying the components and stages of the SOFLA framework and how they were planned and developed in our context. Finally, the chapter will conclude by presenting some preliminary results and discussing the advantages and difficulties encountered during the implementation of the experience.

1.1. Context

The context for the experience was an EFL course in the 2nd year of the degree of Primary Education in the Faculty of Teacher Training and Education of a Spanish university, during the first semester of the

[142] This experience was part of the Innovation Project FPYE_002.20_INN: *Teaching languages in teacher training using digital learning environments* (*La enseñanza de lenguas en la formación del profesorado en entornos digitales de aprendizaje*), financed by the Autonomous University of Madrid – UAM and carried out in the Department of Philology and Didactics of the Faculty of Education and Teacher Training.

academic year 2020/2021 (September 2020 to January 2021). The course covered 60 hours of class (6 ECTS in the European Credit Transfer System) and aimed at consolidating in students a level of English of B1.1 according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), with a especial emphasis on topics and vocabulary related to the field of education. The class, a large group of 67 students with very heterogeneous levels of foreign language competence, would meet for two sessions a week, of 90 minutes and 120 minutes each – those sessions had always been face to face up to that semester, when they were to be transformed into synchronous computer-mediated sessions via Microsoft Teams videoconferencing.

Some other contextual features need to be mentioned as they had a bearing in some of the decisions taken when planning the adaptation from face-to-face to online format. Most importantly, this class was one of the three groups that were taking that EFL course at the same time – with different instructors –, so that shared course components such as the main objectives, the evaluation system or the common textbook (Garrote Salazar, Galetti Torti & Fernández Agüero, 2018) could not be substantially modified. Also, in addition to the environment of Microsoft Teams, the course counted on the university's learning management system Moodle, with which both instructor and students were already familiar thanks to its habitual use for the sharing of some materials and the submission of tasks.

2. METHODOLOGICAL RATIONALE

Upon the advent of emergency remote teaching and the need to prepare a course for remote delivery, Riggs (2020) suggested a set of questions that can help educators to move past mere content delivery and consider their students' point of view and needs for interaction within the online environment:

1. How will my students interact with the course content? Beyond reading, listening to/viewing lectures, what will students actually DO with the course content? And how can they do so in their homes?

2. How will my students interact with other students? Beyond completing assignments and assessments independently, how will students work together to ensure that they feel like they are part of a learning community and have the opportunity to collaborate, think critically, be intellectually challenged, and make meaning with others? [...]
3. How will my students interact with me, their instructor? […] What information do you need to clarify for students? (para. 8)

In order to find a method that would provide answers to all of these questions, we carried out a revision of literature on online pedagogies and their application to the teaching of foreign languages, as well as on Computer-Assisted Language Learning (CALL) theories and methods (Lancashire, 2009; Livingstone, 2019; Loucky & Ware, 2017; Ngo & Eichelberger, 2019; Perren et al., 2017; Rivera, 2018), with special attention to recent analyses and case studies that were published as a result of the pandemic context (Ahmed, n.d.; Braddock, 2020; Clandfield & Rainbow, 2020; Donaghy et al., 2020; Nobre, 2020). From this revision, a series of recommendations for the design of effective online language courses were extracted, such as the combination of synchronous and asynchronous teaching (Ahmed, n.d.), the importance of clear instructions (Nobre, 2020), the usefulness of a stable schedule and/or repetitive practices (Wagner-Loera, 2018; Rivera, 2018), and the consideration of students' more favorable attitudes towards the use of ICT to improve their receptive language skills (listening and reading) (Ngo and Eichelberger, 2019).

This revision also revealed that one of the most (if not *the* most) widespread methodological approaches to combine or blend online and face-to-face environments in the teaching of foreign languages is flipped learning (Bauer-Ramazani et al., 2016; Egbert et al., 2014; Hsieh et al., 2017; Kerr, 2020; Kostka & Lockwood, 2015; Loucky & Ware, 2017). Maybe because, as Webb and Doman (2016) affirm, "much of what flipping entails is similar to what language teachers have been doing for decades" (p. 40), flipped learning has become considerably popular in second and foreign language teaching, with a proliferation of studies and applications especially after 2014 – as Turan and Akdag-Cimen (2020) have reviewed – that have proved that flipping the language classroom can have clear positive effects on

most language outcomes (Vitta & Al-Hoorie, 2020). Flipped learning is:

> a blended learning [...,] *pedagogy-first* approach that involves students initially gaining exposure to new course content outside their classes (e.g. videos, pre-recorded lectures, readings) and then engaging in active learning experiences during in-class instruction (e.g., collaborative group projects, learning stations, debates, experiments." (Torres et al., 2021; italics in the original)

Yet flipped learning is more than simply flipping a class by asking students to read or watch something in advance: it is an instructional approach sustained by four pillars that teachers must incorporate into their practice:

1. a Flexible environment that allows students to interact and learn content in different ways and at different times, while the teacher observes and makes adjustments as appropriate;
2. a Learning culture that is learner-centered and in which students engage in meaningful activities that are scaffolded by the teacher, who provides differentiation and feedback;
3. Intentional content, curated or created specifically by the teacher, in which concepts used in direct instruction are prioritized for learners to access on their own, and
4. Professional educators that take responsibility for transforming their practice and carry out ongoing formative assessments to evaluate the effectiveness of their instruction. (Flipped Learning Network, 2014)

Flipped learning relies on online resources and learning environments for offering students the access outside the classroom to that intentional content (usually of a more theoretical, instructional nature), which they revise individually at home to prepare themselves for what will happen in the face-to-face sessions: the application and practice of those previously introduced contents in situations of meaningful interaction.

By allowing students' independent access to those curated and scaffolded instructional materials, "a flipped approach allows English

language learners to learn material at their own pace and allows the instructor to differentiate instruction for individual learners, increasing the likelihood that students will comprehend class material" (Kostka & Lockwood 2015, p. 3), and will become more autonomous learners (Webb & Doman, 2016, p. 59).

Thus, despite its origins in K-12 education (Bergman & Sams, 2012), flipped learning has gained prevalence in higher education (Prieto et al., 2021), where students are readier to be "autonomous and to have the necessary metacognitive skills for knowing how to learn effectively" (Lindeiner-Stráský et al., 2020, p. 3). In particular, our revision yielded numerous – and effective – case studies of the application of flipped learning to the teaching of foreign languages in university courses for pre-service teachers (Han & Røkenes, 2020; Köroğlu & Çakır, 2017; Lee & Davis, 2018; Tohei, 2018), exactly the context that matched our own. Flipped learning then seemed an apt pedagogical model for our needs, and it was already known from previous experiences (Prieto García-Cañedo et al., 2017). However, given that the standard (blended) flipped model includes, as mentioned, face-to-face in-class sessions that would not be possible in our fully online context, further research was carried out to identify the existence of previous applications of the flipped approach to situations of 100% online language learning.

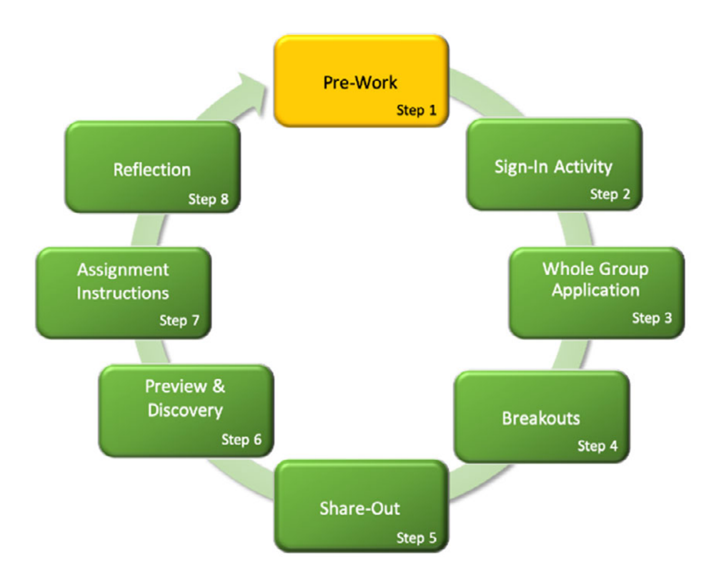
The only one of such applications found in the research was Helaine W. Marshall's Synchronous Online Flipped Learning Approach, or SOFLA (Marshall & Rodríguez Buitrago, 2017; Marshall, 2019; Marshall & Kostka, 2020). SOFLA modifies flipped learning's blended delivery – "synchronous interactive study (usually face-to-face) and asynchronous (individual) study (usually online)" (King 2016, p. 2) – and moves the synchronous delivery also to the online environment, making videoconferencing in real time "[t]he hallmark of this model" (Marshall, 2019, n. p.). In addition to this modification, SOFLA puts forward a learning cycle that consists of eight steps distributed into four stages, "the 4 E's" for Equity, Enrichment, Engagement, and Empowerment:

1. providing Equity for student access to the curriculum,
2. adding Enrichment to foster motivation,
3. leading to Engagement which means active participation in learning, and
4. resulting in Empowerment with a sense of ownership of the learning experience. (Marshall, 2020, p .8)

The eight-step learning cycle starts with the *Pre-Work* step (Fig. 1), which corresponds with the out-of-class work of flipped learning, where students asynchronously engage with course contents on their own: this can be done through video lessons that explain elements of language, or videos or texts that provide authentic language input and come with activities that help students develop skills of selective listening, skimming or scanning, or vocabulary exercises. Then, the online synchronous lessons are divided into other seven steps: they begin with a collaborative *Sign-In Activity* that asks the students to respond to a prompt by applying the content from the pre-work, thus reviewing its main concepts and revealing possible confusions. The subsequent *Whole Group Application* makes students work together applying again what they have learned in the pre-work and gives the teacher the opportunity to solve doubts and expand knowledge. These first three steps correspond to the stages of Equity (*Pre-Work* and *Sign-In Activity*) and Enrichment (*Whole Group Application*).

In the next steps, *Breakouts* and *Share-Out*, students meet in groups in separate breakout rooms to collaboratively solve a task or activity, whose results they share in the main room afterwards – this is the Engagement stage. The last three steps Empower students for the next session: in *Preview and Discovery,* the teacher prepares students for what is coming in following sessions, by for example pre-teaching some terms and concepts and arousing their curiosity. Step Seven gives students the *Assignment Instructions* as to where to find and how to complete the next pre-work assignments, and, finally, students share a *Reflection*, a metacognitive task in which they comment on what they have learnt in the session (Marshall, 2020).

FIGURE 1. SOFLA cycle of learning (Marschall & Kotska, 2020)



Hence, SOFLA revealed itself to be a pedagogical approach that may fulfill all the requirements that our context and planning involved. It combined the best of both worlds of online and flipped learning – a combination that, in the early COVID-19 context, had demonstrated to lead to learning efficiency better than the combination of online and traditional teaching, showing "a positive effect on students' learning, attention, and evaluation of learning" (Tang et al., 2020, p. 10). Moreover, its origins were not merely in online education but in online TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) teacher education (Marshall and Rodríguez Buitrago, 2017). In addition, unlike flipped learning as a general approach, which "[i]n terms of procedures and materials, [...] offers a very loose model" (Kerr, 2020, p. 3), SOFLA offers both the novice online teacher and learner a sense of structure, "a useful template for instruction that closely replicates actual classroom teaching and includes structured, multimodal, interactive elements, both asynchronous and synchronous" (Marshall 2020, 8). This blend of synchronous and asynchronous teaching and the importance of clear instructions and a stable schedule were requisites of effective online language courses (see above) that SOFLA also satis-

fied. Last but not least, the SOFLA framework offered answers to the initial set of questions listed above for creating a student-centered online environment (Riggs, 2020):

1. Student-content interaction ("How will my students interact with the course content?") will be mainly addressed by the asynchronous flipped *Pre-Work* step and will be enriched during the synchronous sessions.
2. For student-student interaction ("How will my students interact with other students?"), students will count on the synchronous group work during *Breakouts* and *Share-Outs*.
3. The student-instructor interaction ("How will my students interact with me, their instructor?") has its allocated synchronous time during *Sign-in, Whole-Group* and *Reflection*.

Therefore, for all these apparent advantages, SOFLA, the Synchronous Online Flipped Learning Approach, was the pedagogical approach chosen to adapt our course.

3. METHODOLOGY

3.1. PLANNING

For the winter semester of the academic year 2020/2021, our course would consist in eighteen synchronous sessions (plus five sessions that were devoted to asynchronous workshops not part of the SOFLA planning), during which five units of the textbook would have to be covered. The planning of the sessions followed the following procedure:

- Revision of the course's compulsory contents (taken from the common textbook) and their distribution first into sessions, then into the flipped and the in-class SOFLA stages of each session: it was decided not to include Unit 2 in the SOFLA planning (four sessions) with the objective that students could compare the SOFLA experience with that of a traditional, non-flipped approach during some of the synchronous lessons. Unit 5 (two sessions) was excluded too, as

it was project-based and demanded a different organizational pattern. Thus, it was Units 1, 3 and 4 that were considered for SOFLA, with a total number of twelve SOFLA sessions, four sessions per unit. In general, contents that involved comprehension activities (reading or listening) as well as grammatical explanations and introduction of vocabulary were selected for the flipped pre-work stage, whereas productive (writing and speaking) and practical activities were reserved for the synchronous sessions.

– Selection or design of complementary contents and materials to facilitate autonomous learning and cater for learning diversity in the pre-work stage, for example through videos on YouTube that clarified grammar points at different levels, activities with visual input to complement text-based vocabulary exercises, and links with extra practice for weaker students.

– Selection of digital tools to transform the textbook's activities into interactive, digital contents that could be integrated into pre-work workbooks for autonomous access: it must be noted that this was possible because the textbook's authors are also instructors of this course and authorized the reworking of their materials into digital format; in addition, some of the textbook's contents are in fact available online as websites or YouTube videos. Information about possible digital tools was gathered from Marshall and Kostka (2020), Marshall and Parris (2020), the Observatory of Educational Technology of the Spanish National Institute of Educational Technology and Teacher Training (INTEF), and Allan Carrington's *Padagogy Wheel Model* v. 5 (Carrington, 2016). Criteria for their selection were their usability, the availability of a functional free plan, and their integrability with each other and onto Moodle. The tools finally selected were Kahoot for synchronous multiple-choice quizzes, Mentimeter for brainstorming, Padlet for brainstorming and collaborative writing, Flipgrid for videos with oral responses, and Learn-

ingApps.org for the adaptation of most textbook activities to digital format and the creation of new ones. This website offers a user-friendly interface to create a wide range of interactive activities (matching, grouping, multiple-choice, cloze texts, crosswords, videos with embedded questions, etc.) that can then be easily shared by means of a link or a QR code, embedded on a website, or uploaded as SCORM content onto Moodle. It also contains a library of activities created by other teachers and free to use or adapt.

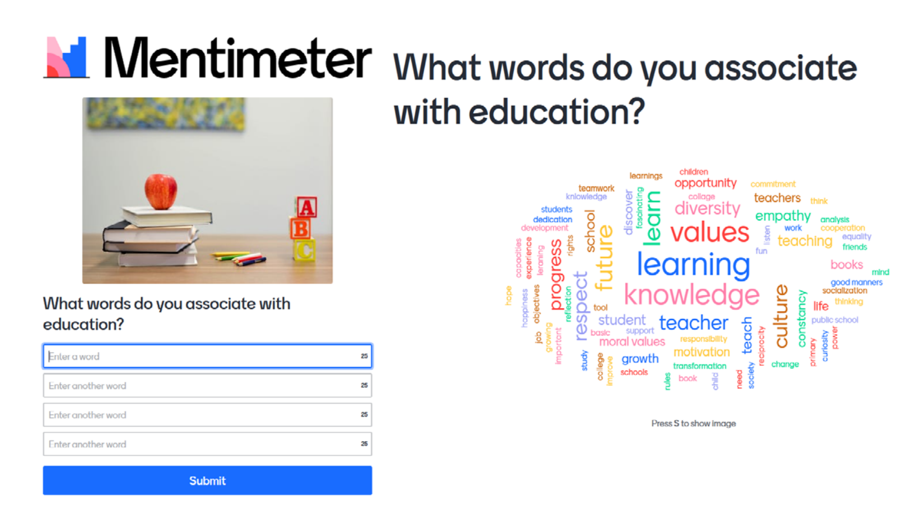
– Adaptation of activities to digital format and design of workbooks for autonomous access for the pre-work stage: As the textbook's units were divided into four sections and lessons, four pre-work workbooks were designed for each unit, to be revised by students before the sessions; thus, a total of twelve workbooks were created for Units 1, 3, and 4. The tool selected for composing these workbooks was Genially, which allows to create interactive books by adding tags, text boxes, links, embedded windows or forms, etc. to a multi-layered presentation that engages students by appealing to their curiosity and demanding their constant participation (González del Hierro, 2019). The workbooks were made available on Moodle (where some more activities such as quizzes were created for asynchronous work) with clear indications of the session before which they were to be prepared. One sample workbook is available at http://bit.ly/SOFLA-workbook-sample (Torres Zúñiga, 2020).

3.2. Development

In the course presentation session, students were explained the basics of flipped learning and were introduced to the SOFLA framework and pre-work materials (workbooks), and the following session was devoted to a rehearsal of the synchronous session – a fundamental "pre-instruction" stage in flipped models for fostering students' confidence and learning controllability (Zhai et al., 2017, p. 207).

In our synchronous sessions, we followed the SOFLA cycle of learning and began the class by a warm-up activity (*Sign-in*) that asked the students to apply the content from the pre-work, and worked as formative assessment that allows the teacher to detect possible problems in the students' comprehension of the materials – plus it could also be used to check attendance. We used online quizzes with Kahoot or the Teams-integrated app Polly, or brainstorming tools where students could quickly share ideas, like Mentimeter (Fig. 2) or simply the chat on Teams.

FIGURE 2. Sign-In brainstorming on Mentimeter.

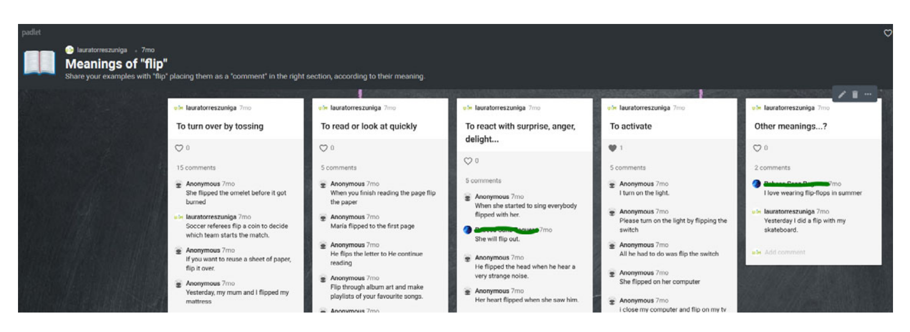


In the *Whole group* stage, all the students worked together to apply the contents of the pre-work workbooks, for example, by describing together some images using specific vocabulary, classifying or reformulating examples, or detecting and correcting errors in language samples – these errors were in many cases their own, selected by the teacher from previous tasks, giving thus peer feedback to each other. Tools such as PowerPoint or Kahoot were used to share the activities with the whole group and offer similar practice to that they had revised in the pre-work.

In our *Breakouts*, students worked as a team to solve a task or activity that was usually the same for all groups (although it could also have

been a jigsaw activity). Given the size of the class, groups had to have five members, and even so we had a quite high number of teams, twelve, which supposed some disadvantages, as is mentioned below. The activities for the *Breakouts* included games such as a grammar auction students had to agree upon, tasks based on reading comprehension (for instance, a comparison of the British and Spanish school systems, after the sample pre-work workbook), or collaborative writing tasks, for example discussing and listing the pros and cons of flipped learning itself. These and other activities were created expressly or taken from our textbook, which includes many examples of group and pair discussions. After the group work, students shared in the main room what they had worked on and learned about in their groups (*Share-Out*), using the chat or selecting a spokesperson to summarize orally, or sharing their written output on Padlet (Fig. 3) or a Moodle forum.

FIGURE 3. Sharing Out sentences with the different meanings of the verb "to flip" on Padlet.



In the last three steps, the teacher prepared students for what was coming next, by presenting some upcoming examples or activities, or showing images or prompts (*Preview and Discovery*). Step 7 on *Assignment instructions* did not require much attention because the instructions for the assignments remained consistent throughout the semester (students just knew they had to prepare the pre-work workbook before each session), and other instructions were included in those very workbooks or published on Moodle, where all the information was more easily available. For the last step, *Reflection*, stu-

dents shared their ideas on what they had learnt in the session orally or wrote a short sentence in the chat.

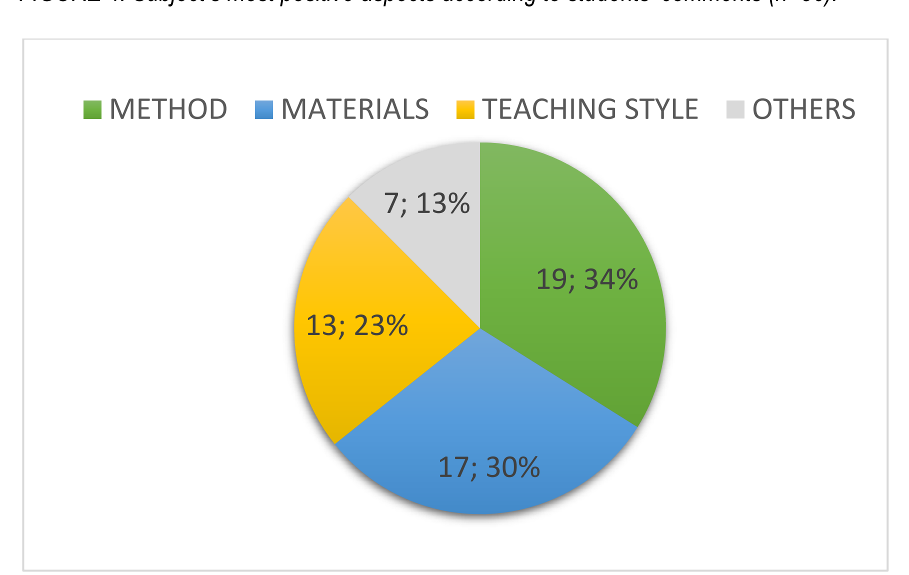
4. RESULTS AND DISCUSSION

Adhering to this methodology of SOFLA to make the transition from face-to-face to online instruction has proved advantageous in many ways, for both instructor and students. From the point of view of the teacher, especially in the case of a first-time online teacher, the SOFLA framework offers a solid methodological foundation with which to confront the challenges of online teaching as it greatly facilitates lesson planning thanks to its consistent eight-step work plan. This consistency in the development of the sessions allows the teacher – and also the students – to prepare the lessons and *be prepared for* the lessons, preventing problems with classroom and time management. Also, the fact that such work plan can integrate activities and tasks of very diverse types let the teacher maintain the textbook's activities that were shared by the other sections of the same course (keeping thus the required coherence between them) although they may have been presented in a different way and complemented with others. In addition, descriptions of SOFLA in the literature provided the novice online instructor with a curated collection of digital tools for both the asynchronous and synchronous stages (Marshall & Kostka, 2020; Marshall & Parris, 2020), which paved the way for the familiarization with and use of other tools later on.

As far as the students were concerned, as mentioned, the clear pattern of the SOFLA cycle of learning helped to minimize some of the uncertainties and inconveniences that the sudden incorporation to online instruction involved. Although the student evaluations at the end of the semester have not revealed a notable improvement on their quantitative side, it is in the qualitative comments of the students were their satisfaction was most clearly reflected. After coding thematically the fifty-six answers to the question "Indicate the most positive aspects of this subject," it was found that 34% praised the methodology (Fig. 4), with comments emphasizing that it was "Perfectly adapted to online

format," "one of the best for an online class," and "well organized" with "very Dynamic lessons." A similar 30% of answers praised the materials with comments repeatedly highlighting their interactivity and extent. Being student teachers, some students also mentioned that they valued having learnt about and experienced flipped learning as a contribution to their own methodological training.

FIGURE 4. Subject's most positive aspects according to students' comments (n=56).



Most importantly as a positive outcome, the effect on the students' performance in the final test shows a clear improvement from past years. While the exceptional circumstances of the first semester of the academic year 2020/21 make it difficult to reliably compare its learning results to those of previous years, it is nevertheless an auspicious finding that the failure rate in the final exam decreased from 24,6%, in 2019/20 to 15% in 2020/21. It must be remarked here that in both cases the final exams were carried out in similar conditions (face-to-face, in a regular classroom at the faculty, with the same duration), their design was similar, and they tested the same content of grammar, vocabulary, and listening and reading skills, which had been in this case covered by the flipped lessons.

On the other hand, there can also be a *flip* or negative side of SOFLA that presents to both instructors and students several challenges which, nonetheless, could be successfully addressed in future iterations. First and foremost, the first implementation of the model has demanded a monumental amount of effort and time on the teacher's part in order to select and/or design and create materials and activities – although this can also be positively seen as an investment for future years, since they could be reused if after the return of face-to-face teaching, the flipped method continues to be applied in the subject (von Lindeiner-Stráský et al., 2020). Even in the case that the flipped method was not maintained, the workbooks or other materials created for SOFLA would still be a very valuable tool to offer weaker students extra practice and support beyond the regular in-class instruction.

Moreover, some problems faced during this first SOFLA edition have been related to its scope, both in the quantity of instruction that was flipped (which affected the previously mentioned teacher workload), and the number of students in the group. Typical experiences of flipped learning in the foreign language classroom only flip part of the course (some vocabulary or writing modules, for example; Hsieh et al., 2017), not all its components, and they usually count on much smaller groups of students (20-40) (Kerr, 2020, p. 18-20; Tohei, 2018). In the case of our 60+ group, it was soon obvious that it would be necessary for the teacher to allow for constant flexibility to reorganize time management in response to routines that proved too time-consuming for large groups. Such was the case with steps 1 *Sign-in* and 5 *Share-Out*, where usually more time than it was planned was eventually needed in order for all students or all groups to participate. One solution to this repeated problem was to reduce (and eventually even omit) steps 6 and 7 in the SOFLA cycle (*Preview and Discovery* and *Assignment Instructions*) by simplifying and homogenizing instructions (students simply knew they had to prepare the pre-work workbook before each session), or by posting any occasional special direction on Moodle, so that it was not necessary to devote time to it in the synchronous sessions.

In addition, after having to become acquainted with a variety of new digital tools and choose those that appeared most useful, the teacher became aware that some of her initial selections had some inconveniences: for example, the activities created with Learningapps.org were indeed much more intuitive to design and easier to use than Moodle-integrated tools, but at the time of the implementation the website did not record student activity and did not allow for its monitoring. This should be solved in future occasions by reserving Learningapps.org for activities in which students assess themselves but not for formative assessment ones that should provide the teacher with performance data – this was resolved on this occasion by transposing some of the activities to Moodle. Nevertheless, this problem has been recently solved with one of the newest updates of Learningapps.org: the inclusion of app "collections" that ask students to sign in after they have solved an activity and so allow the teacher to track learner work status.

In fact, this issue of assessment proved also problematic on the students' part since they seemed not to have fully understood the SOFLA model's emphasis on ungraded, formative assessment, so that every time one activity or quiz was carried out on Moodle, they expected it to have a bearing on their final grade and not to be simply an activity for self-assessment and for the teacher's observation of student progress. This expectation of every activity to have a grade caused concern to those students whose results in some activities were poor, so that they demanded more opportunities to repeat them and improve their results.

The student evaluations did not point at any dissatisfying aspect of the model in the negative qualitative answers ("Indicate the most negative aspects of this subject"): as can be seen in Fig. 5, materials hardly received any disapproval, and criticism of the methodology focused on the lack of speaking opportunities – a usual and difficultly solvable complaint in large groups – and the demand for more grammar teaching and practice in class, which demonstrates a certain reticence on the part of some students – *flip resisters*, in McNally et al.'s terms (quoted in Prieto et al., 2021, p. 165) – to abandon the traditional in-

class instruction and get involved in the flipped method (where theoretical explanations, such as the grammatical ones, are the most typically flipped contents). Most clearly, the students' comments reflect that they were discontented with the implementation of online teaching in general (35%) – a common complaint in the COVID-19 context (Tang et al., 2020) but also a decision that fell beyond the teacher's control –, and with the disparateness of levels of English competence in the group (34%).

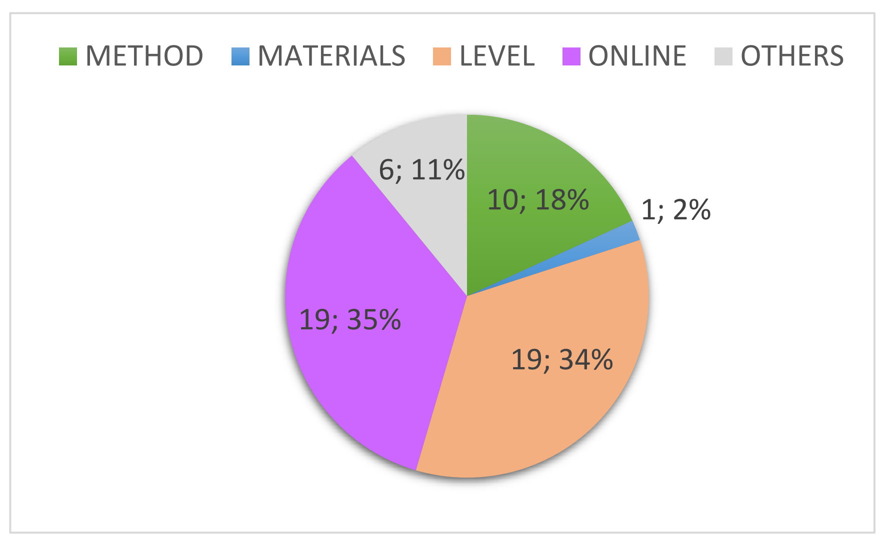


FIGURE 5. Subject's most negative aspects according to students' comments (n=53).

These complaints about the incapability of the course to cater for students of different levels ("The different levels of English competence were not taken into account," "Maybe there should have been some group division by levels of competence," "Students with lower level got lost") have been common in student evaluations of this subject in previous years, and in this occasion they show that some students do not seem to have perceived the model's ability to support different levels of competence, although the self-access materials did include help for lower-level students in the form of links to extra exercises or to more video lessons that revised grammar contents from lower levels. The negative comments show that this catering for lower levels was not enough, or maybe that it was not explained or presented clear-

ly enough for low-level students not to *get lost* and know where to resort to for help. A solution for this would be to improve the pre-instruction phase, introducing the materials in a clearer way at the beginning of the course, and to design them in a way that such help for lower levels be located always on the same page, in the same section or behind the same visual element/icon in the workbooks, for students to locate it more easily.

5. CONCLUSION

This SOFLA experience teaching English to Primary student teachers was very enriching, both for the instructor and the students, since its payoffs have clearly exceeded its pitfalls. It has offered more than a temporary solution to the demands of emergency remote teaching, providing the instructor with new insights, strategies and tools to use in future years, either for online, blended, or face-to-face teaching. It seems evident that, in order to make the most of this experience and all the materials created for it, forthcoming iterations of this subject, even in its customary face-to-face format, will definitely maintain a flipped approach for many – if maybe not all – of its contents. Thus, future planning for this English course may attempt to combine an adaptation of SOFLA's materials and eight-step learning cycle to the face-to-face classroom with other flipped models such as peer instruction or the in-class flip (Marshall, 2019). Even in the case that the flipped approach was abandoned in favor of a more traditional teaching model, the materials would still constitute a valuable support for weaker students for whom the explanations and activities within the classroom were insufficient or too difficult.

Although the experience has encountered some stumbling blocks, we have shown that they could be overcome by implementing some improvements in future applications of the model to this or a similar context. Some suggestions for addressing the issues raised in the negative opinions about the course could be to present the approach to students in more detail, to emphasize the role of self-assessment and formative assessment, to explain how different levels are catered for

in the materials, and to offer more attention to speaking activities (for example via more tasks using Flipgrid videos).

All in all, the main aim of any course and its instructor is to teach better in order to help students to learn better. SOFLA has obviously contributed to this, affecting positively the academic performance and the satisfaction of the students, a quite remarkable achievement in a year of incertitude such as 2020 was. Only that outcome, we think, is more than worthy of the teacher's effort of learning about and implementing a new methodology, because, as Bozkurt and Sharma affirm (2020), "when things go back to normal, people will not remember the educational content delivered, but they will remember how they felt, how we cared for them, and how we supported them" (p. iii).

6. REFERENCES

Ahmed, H. (n. d.). Getting started with online teaching. *Remote Teaching Tips.* British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/article/getting-started-online-teaching

Bozkurt, A., and Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), i-vi. https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083

Braddock, P. (2020). How to prepare teachers to teach online. *Voices Magazine.* British Council. https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/prepare-teachers-online-lessons

Bauer-Ramazani, C., Graney, J. M., Marshall, H. W. and Sabieh, C. (2016). Flipped Learning in TESOL: Definitions, Approaches, and Implementation. *TESOL Journal, 7*(2), 429-437.

Bergman, J. and Sams, A. (2012). *Flip YOUR Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.

Carrington, A. (2016, September 3). The Padagogy Wheel English V5. *Designing Outcomes*. https://designingoutcomes.com/english-speaking-world-v5-0/

Clandfield, L. and Rainbow C. (instructors). (2020). Teaching online – using your coursebook and ideas for breakout rooms. *Teaching English*. British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-online-using-your-coursebook-ideas-breakout-rooms

Donaghy, K., Galleno, M. J., Naiba, T., Nayavko, N., and Osan, C. Using your coursebook online. *Remote Teaching Tips.* British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-your-coursebook-online

Egbert, J., Herman, D., & Chang, A. (2014). To Flip Or Not To Flip? That's Not The Question: Exploring Flipped Instruction in Technology Supported Language Learning Environments. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT), 4*(2), 1-10. http://doi.org/10.4018/ijcallt.2014040101

Flipped Learning Network (FLN). (2014). *The Four Pillars of F-L-I-P™.* www.flippedlearning.org/definition

Garrote Salazar, M., Galetti Torti, E. and Fernández Agüero, M. (2018). *University English Course for Pre-service Primary Teachers*. UAM Ediciones.

Golden, C. (2020, March 23). Remote teaching: The glass half-full. *EDUCAUSE Review*. https://er.educause.edu/blogs/2020/3/remote-teaching-the-glass-half-full

González del Hierro, M. (2019). *Genially. Libros interactivos geniales*. INTEF.

Han, H. and Røkenes, F. M. (2020) Flipped Classroom in Teacher Education: A Scoping Review. *Frontiers in Education*, *5* (art. 601593). http://doi.org/10.3389/feduc.2020.601593

Hsieh, J. S. C. W., Wen-Chi, V. and Marekc, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer-Assisted Language Learning, 30*(1-2), 1-21. http://doi.org/10.1080/09588221.2015.1111910

INTEF (n. d.). Observatorio de Tecnología Educativa. *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado.* http://doi.org/10.4438/2695-4176_OTE_2019_847-19-121-5

Kerr, P. (2020). *Flipped learning*. Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge University Press.

King, A. (2016). *Blended language learning*. Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/gb/files/2115/7488/8334/CambridgePapersinELT_BlendedLearning_2016_ONLINE.pdf

Köroğlu, Z. Ç., and Çakır, A. (2017). Implementation of flipped instruction in language classrooms: An alternative way to develop speaking skills of pre-service English language teachers. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, *13*(2), 42-55.

Kostka, I. and Lockwood, R. B. (2015). What's on the Internet for Flipping English Language Instruction? *TESL--EJ, 19*(2), 1-12. http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume19/ej74/ej74int/

Lancashire, I. (2009). *Teaching Literature and Language Online*. Modern Language Association of America.

Lee, Y.-J., and Davis, R. (2018). Can Flipped Learning Benefit English Language Teaching ESL Teacher Education: What Do We Know, and Where Do We Go? *Culture and Convergence*, 40(2, April), 673-702.

Livingstone, K. A. (2019). The Place of Information and Communication Technologies in Curriculum Design and Development. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, 15*(4), 180-197.

Loucky, J. P. and Ware, J. L. (2017). *Flipped Instruction Methods and Digital Technologies in the Language Learning Classroom*. IGI Global.

Marshall, H. W. (2020). Online Pedagogy – The Synchronous Online Flipped Learning Approach (SOFLA). *Mosaic, 51*(1), 8-12.

Marshall, H. W. (2019, April). 6 Models of Flipped Learning Instruction. *TESOL Connections*. http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/issues/2019-04-01/2.html

Marshall, H. W. and Kostka, I. (2020). Fostering Teaching Presence through the Synchronous Online Flipped Learning Approach. *TESL-EJ 24*(2). https://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume24/ej94/ej94int/

Marshall, H. W. and Parris, H. (2020). Jump Start Your Flipped Learning: Nuts and Bolts. *Mosaic, 50*(1), 22-27.

Marshall, H. W. and Rodríguez Buitrago, C. (2017). The synchronous online flipped learning approach. *TEIS News*. http://newsmanager.commpartners.com/tesolteis/issues/2017-03-15/6.html

Mehring, J. and Leis, A. (eds.). (2018). *Innovations in Flipping the Language Classroom. Theories and Practices.* Springer.

Ngo, H., and Eichelberger, A. (2019). College students' attitudes toward ICT use for English learning. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, *15*(1), 245-258.

Nobre, C. (instructor). (2020). Teaching live English lessons online. *Teaching English*. British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-live-english-lessons-online

Perren, J., Kelch, K., Byun, J., Cervantes, S., Safavi, S. (2017). *Applications of CALL Theory in ESL and EFL Environments*. IGI Global.

Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S., Corell, A. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (*flipped classroom*) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias. Effectiveness of the flipped classroom model in university education: a synthesis of the best evidence. *Revista de Educación*, 391(Jan.-Mar.), 149-177. http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-476

Prieto García-Cañedo, S., Torres Zúñiga, L., Perni Llorente, R., Gómez Reus, M. T., López Ropero, L., Marco Melgarejo, M. S., and Martínez Quiles, M. T. (2017). Flipping the literature classroom: Proyecto de clase invertida para la enseñanza de la literatura norteamericana. In R. Roig-Vila, J. M. Antolí, A. Lledó and N. Pellín (Coords.), *Memorias del Programa de Redes-I3CE De calidad, innovación e investigación en docencia universitaria* (pp. 1286-1296). Universidad de Alicante.

Riggs, S. (2020, April 15). Student-centered remote teaching: Lessons learned from online education. *EDUCAUSE Review*. https://er.educause.edu/blogs/2020/4/student-centered-remote-teaching-lessons-learned-from-online-education

Rivera, J. H. (2018). Online Learner Readiness: Strategies for Success. *Kappa Delta Pi Record*, 54(2), 52-55. http://doi.org/10.1080/00228958.2018.1443679

Tang, T., Abuhmaid, A. M., Olaimat, M., Oudat, D. M., Aldhaeebi, M. and Bamanger, E. (2020). Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID-19. *Interactive Learning Environments.* http://doi.org/10.1080/10494820.2020.1817761

Tohei, A. A. (2018). Flipping EFL Classes for Future Teachers. In J. Mehring and A. Leis (Eds.), *Innovations in Flipping the Language Classroom. Theories and Practices* (pp. 105-112). Springer.

Torres, K. M., Tackett, S. Arrastia-Chisholm, M. C. and Landau, J. (2021). Totally flipping instruction advantages, alterative models, and challenges of a flipped classroom in K-12 and higher education. In I. Jaafar and J. M. Pedersen (Eds.), *Emerging Realities and the Future of Technology in the Classroom* (pp. 158-175). IGI Global. http://doi.org/10.4018/978-1-7998-6480-6.ch010

Torres Zúñiga, L. (2020). *SOFLA pre-work sample*. http://bit.ly/SOFLA-workbook-sample

Turan, Z. and Akdag-Cimen, B. (2020). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning, 33*(5-6), 590-606. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1584117

Vitta, J. P., & Al-Hoorie, A. H. (2020). The flipped classroom in second language learning: A meta-analysis. *Language Teaching Research*. https://doi.org/10.1177/1362168820981403

von Lindeiner-Stráský, K., Stickler, U. and Winchester, S. (2020). Flipping the flipped. The concept of flipped learning in an online teaching environment. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning.* http://doi.org/10.1080/02680513.2020.1769584

Wagner-Loera, D. (2018). Flipping the ESL/EFL Classroom to Reduce Cognitive Load: A New Way of Organizing Your Classroom. In J. Mehring and A. Leis (Eds.), *Innovations in Flipping the Language Classroom. Theories and Practices* (pp. 169-184). Springer.

Webb, M., and Doman, E. (2016). Does the Flipped Classroom Lead to Increased Gains on Learning Outcomes in ESL/EFL Contexts? *The CATESOL Journal, 28*(1), 39‑67. http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2016/06/CJ28.1_webb.pdf

Zhai, X., Gu, J. Liu, H., Liang, J.-C. and Tsai, C.-C. (2017). An Experiential Learning Perspective on Students' Satisfaction Model in a Flipped Classroom Context. *Educational Technology & Society, 20*(1), 198–210.

Zimmerman, J. (2020, March 20). Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment. *Chronicle of Higher Education.* https://www.chronicle.com/article/Coronavirusthe-Great/248216

DIGITAL TOOLS

Flipgrid: https://info.flipgrid.com

Genially: https://www.genial.ly

KAHOOT!: https://kahoot.com

LearningApps: https://learningapps.org

Mentimeter: https://www.mentimeter.com

Moodle: https://moodle.org

Padlet: https://padlet.com

Polly: https://www.polly.ai

YouTube: https://youtube.com

LECTURA DE TEXTOS EN LÍNEA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS. UN PROGRAMA DE FOMENTO DE LA AUTONOMÍA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

STEFANIE JOHN
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

Internet es una valiosa fuente de textos auténticos para los estudiantes de lenguas extranjeras, y también para los docentes. No cabe duda de que proporciona una amplia gama de textos de lectura en lengua extranjera que el estudiante puede leer y no solo comprender sino también utilizar como base complementaria para el aprendizaje, de modo que al estudiante autónomo se le ofrecen múltiples posibilidades de aprendizaje autodidacta. Pero ¿cómo se puede enseñar la autonomía necesaria?

El objetivo de esta investigación es averiguar en qué grado es posible aumentar la comprensión lectora y el aprendizaje autónomo del estudiantado del alemán como lengua extranjera en la educación superior por medio de textos auténticos en alemán extraídos de internet mediante una intervención del docente empleando las herramientas que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Expondremos en primer lugar la base teórica que sustenta la investigación, centrada ante todo en las investigaciones que se han desarrollado en torno a la noción de "autonomía en el aprendizaje" y, en un segundo plano, en los análisis previos sobre el empleo de la lectura de textos auténticos en la docencia de lenguas extranjeras. Una vez establecido el marco teórico del trabajo se presentarán los objetivos del mismo y las hipótesis de las que se parte, seguido todo ello de la descripción del método de trabajo empleado y la exposición de los resul-

tados obtenidos. Finalmente se analizarán los resultados preliminares obtenidos, a la luz de los cuales se extraerán las conclusiones con las que damos cierre a este trabajo.

1.1. Marco teórico del trabajo

En esta investigación, dos contextos teóricos son de suma importancia: el de la autonomía en el aprendizaje (o aprender a aprender) y el de la lectura comprensiva de textos auténticos, y ambos se encuentran brevemente descritos en las siguientes páginas.

1.1.1. Aprendizaje autónomo – aprender a aprender

En el mundo cambiante de hoy, y también de mañana, lo que se impone es que los trabajadores se reciclen permanentemente y mantengan un aprendizaje activo, de modo que parece pertinente fomentar el aprendizaje autónomo en la enseñanza universitaria (Gargallo López *et al*, 2019, p.21).

La autonomía en el aprendizaje se define como la capacidad del estudiantado para organizar su propio proceso de aprendizaje, asumiendo la responsabilidad del proceso y tomando decisiones sobre todos los aspectos del aprendizaje (planificación, contenidos, materiales, etc.), ya sea de manera completamente autónoma o bien en compañía o con la supervisión del docente (Schmenk, 2010). Por un lado, se puede entender como un aprendizaje individual sin relación con las clases reguladas y, por otro, en el sentido de una mayor autodirección y responsabilidad personal en todos los ámbitos (Tönshoff, 1997, pp. 205-206). Resulta fundamental la visión del papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje, que surge de una doble vertiente teórica: por un lado, de la teoría psicológica del cognitivismo y, por otro, de la teoría del constructivismo derivado de la primera (Bimmel y Rampillon, 2000, pp. 38-40). Ambas teorías coinciden en definir el aprendizaje como un proceso activo de conexión y construcción interna (Wolff, 2002, pp. 86-88, 111-113).

La importancia didáctica de este concepto se ve refrendada por su inclusión en los currículos escolares (Gargallo López *et al*, 2019, p.

24) y en los numerosos programas de "aprender a aprender" que se desarrollan en centros educativos de primaria, secundaria y bachillerato, llevados a cabo con el fin de desarrollar la capacidad del alumno para reconocer su proceso de aprendizaje, aumentando así su eficacia, su rendimiento y su control sobre el mismo (Rocosa Alsina *et al*, 2018, p. 32). Aunque se podría suponer que los alumnos concluyen la educación obligatoria con la capacidad de aprender ya adquirida, en realidad no es así, lo que hace necesario implementar programas de "aprender a aprender" también en el nivel terciario, como exigen Gargallo López *et al* (2019, p. 24) y Wibrowski *et al* (2017).

En estos programas, las estrategias de aprendizaje desempeñan un papel central. Los recursos contemplados en este marco de aprendizaje incluyen actuaciones concretas de trabajo (como aprender a dirigirse a un objetivo concreto, activar el conocimiento previo, subrayar la información relevante, etc.), pero también comportamientos psicológicos y sociales (como aprender a lidiar con las emociones o con los contactos sociales, entre otros). La bibliografía especializada hace referencia a términos muy variados y a definiciones y tipologías diversas, ya que las estrategias de aprendizaje han sido tradicionalmente un asunto central en la investigación pedagógica y educativa (Schmenk, 2010). El concepto de "aprender a aprender" se puede abordar de una manera muy amplia:

> Aprender a aprender supone la capacidad de organizar y regular el propio aprendizaje de manera cada vez más eficaz y autónoma en función de los propios objetivos, del contexto y de las necesidades. Esta competencia permite la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes, así como resolver problemas aplicando soluciones con destreza en contextos variados, tanto a nivel personal como profesional, individualmente o en grupo. Supone ser capaz de aprender con otros y de cooperar eficazmente en la realización de tareas conjuntas. Comporta, además, conciencia de las propias habilidades y limitaciones, capacidad de planificar con eficacia las propias tareas de aprendizaje, manejando de modo eficiente los recursos, técnicas, habilidades y estrategias de aprendizaje necesarios. Supone, también, capacidad de autoevaluar y autorregular el propio desempeño a nivel cognitivo y afectivo, optimizando las capacidades para superar los obstáculos y limitaciones. Implica, así mismo, tener curiosidad intelectual y moti-

> vación intrínseca para afrontar las dificultades y superarlas con éxito, manteniendo un comportamiento ético y una actitud positiva hacia el aprendizaje y la propia mejora y para el logro de una sociedad más justa y equitativa. (Gargallo López *et al*, 2019, p. 36)

Gargallo López et al (2019) formulan un modelo teórico con cinco dimensiones de estrategias (pp. 34-35), dos más de las que se suele distinguir en la bibliografía especializada de este ámbito y que se detallan a continuación (O'Malley y Chamot, 1990, p. 8):

1. Estrategias metacognitivas, como la preparación previa, la organización, la supervisión y la evaluación del aprendizaje o el establecimiento de objetivos.
4. Estrategias cognitivas, como definir, inferir, llevar un diario, predecir, leer en voz alta, hojear, traducir.
5. Estrategias afectivo-sociales, como debatir, unirse a un grupo, mostrar/generar motivación, generar/fomentar una correcta actitud.

Las estrategias se pueden clasificar también según el contexto en el que se aplican, o bien según la destreza lingüística que se desea desarrollar o emplear. En la intervención prevista en el marco de este trabajo, las estrategias de lectura son de suma importancia, pero también se incluyen estrategias de trabajo de vocabulario y de redacción a fin de que el alumnado pueda seguir trabajando de forma autónoma con el texto.

1.1.2. Lectura de textos auténticos

Al inicio de la fase del actualmente predominante enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, el objetivo central y el contenido más importante de las clases se centraba en el uso de la lengua oral (Krenn, 2000, p. 30). Sin embargo, a lo largo de la década de los 80 del siglo pasado, el interés de la didáctica de las lenguas extranjeras volvió a centrarse en el trabajo con textos escritos en el aula. No obstante, el trabajo con textos en clase solo se considera positivo si no se trata principalmente de enseñar la lengua, es decir, de enseñar gramática o léxico, sino que se manejen los textos de la misma manera en que se haría fuera del aula (Krenn, 2000, p. 30). Detrás

de esto está uno de los objetivos del enfoque comunicativo, que es la capacidad de leer y comprender textos en la lengua extranjera. (Krenn, 2000, p. 30). El principal objetivo hoy en día es el de adquirir las habilidades de comunicación oral, y se presta menos atención a la lectura y escritura y a la reflexión lingüística (Sitta, 2009, pp. 12-14). La enseñanza se centra en ejercicios que requieren comunicación, bajo el principio comunicativo de dar prioridad al significado sobre la forma ("priority of meaning over form") (Little *et al*, 1989, p. 28). En conclusión, el enfoque comunicativo suele centrarse en situaciones comunicativas (trabajo por parejas, en grupos), es decir, se basa en el principio de "aprender a través de la comunicación", pero la interacción social no es la única forma de aprender. Los estudiantes también necesitan tiempo y espacio para conectar e integrar los nuevos contenidos con los ya existentes, para lo cual deben trabajar solos (Little *et al*, 1989, pp. 32-33).

El proceso de comprensión de un texto auténtico en un idioma extranjero es una de las formas más profundas de aprendizaje, ya que facilita un acercamiento reflexivo a la complejidad del idioma extranjero (Sitta, 2009, pp. 11-14). Además, la lectura de textos auténticos de cierta extensión cumple con un requisito fundamental del aprendizaje autónomo, a saber: el aprendizaje debe tener lugar en situaciones de la vida real (aunque construidas *ad hoc*) con un propósito determinado, de modo que el estudiante lo pueda percibir como significativo (Little *et al*, 1989, pp. 5-6). En otras palabras: los textos que transmiten tanto contenidos lingüísticos como "de la experiencia del mundo" hacen que el contacto con la lengua sea más interesante, significativo y motivador (Portmann-Tselikas y Schmölzer-Eibinger, 2008, p. 10). En el trabajo con textos los estudiantes deben adquirir la competencia textual, definida como la capacidad individual de disponer de estrategias para el uso reflexivo del lenguaje escrito (Feld-Knapp, 2008, p. 130). La competencia textual permite leer y escribir textos y aprovecharlos para el propio aprendizaje (Portmann-Tselikas y Schmölzer-Eibinger, 2008, p. 1).

A todas estas reflexiones cabe añadir que las investigaciones realizadas en torno a este asunto demuestran que la lectura es cada vez me-

nos frecuente entre el estudiantado hoy en día, sobre todo en España, y los estudios de rendimiento escolar muestran que la comprensión lectora deja mucho que desear, incluso en la lengua materna de los encuestados, como muestra el estudio internacional PISA de 2018, según el cual la puntuación media de los estudiantes en España es significativamente inferior a la media OCDE y de los países de la UE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 13). Datos como estos avalan la necesidad de fomentar la lectura en los estudiantes.

1.2. Estudios anteriores de programas de estrategias de aprendizaje en la enseñanza de idiomas

Las intervenciones didácticas que fomentan el uso de estrategias de aprendizaje pueden tipologizarse en función cuáles estrategias objeto de cada intervención se hayan seleccionado, de si el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar de forma integrada en las clases regulares o independiente de estas, y del grado de explicitación en las instrucciones que recibe el estudiantado para llevar a cabo la tarea encomendada (Tönshoff, 1997, pp. 206-207).

En la bibliografía especializada se ha hallado un único trabajo que presente un metaanálisis de los estudios de intervenciones didácticas que fomentan el uso de estrategias de aprendizaje en la enseñanza de idiomas. Se trata del trabajo de Hassan *et al* (2005), en el que se analiza la eficacia de las instrucciones que se dan al estudiantado (y no la de determinadas estrategias). En esta obra se fijaban una serie de criterios que debían cumplir las intervenciones didácticas para formar parte de su análisis: por un lado, estas debían haberse desarrollado en un entorno de aprendizaje formal, es decir, en escuelas, universidades o centros de idiomas; no podían incluir a estudiantes bilingües, sino solamente a estudiantes de la lengua extranjera como primera lengua extranjera; debía tratarse de investigaciones empíricas primarias realizadas desde 1960 y de estudios experimentales que demostrasen el efecto de la intervención frente a otra intervención, la práctica habitual o la ausencia de intervención. Con estas premisas se llevó a cabo

un análisis sobre 38 estudios, de los cuales 25 se analizaron en profundidad (Hassan *et al*, 2005, pp. 21-30).

Los resultados demuestran que, en comparación con los estudios que analizan otros resultados de interés, los que evalúan las intervenciones sobre la comprensión lectora muestran menos diferencias en los enfoques adoptados. La mayoría de ellos consideran la comprensión lectora como el resultado, suelen ser intervenciones de mapeo semántico o estructural para mejorar la comprensión y demuestran que el entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora es eficaz (Hassan *et al*, 2005, p. 47). Este análisis llega a la conclusión de que la enseñanza de estrategias es eficaz. Las pruebas de su eficacia son más sólidas en el caso de los alumnos adultos y de la enseñanza superior (Hassan *et al*, 2005, p. 56). Estos resultados vienen a refrendar que sí procede generar un programa para enseñar estrategias de lectura, como el que aquí se propone.

2. OBJETIVOS

Por todo lo hasta ahora expuesto, se pretende desarrollar un programa que aumente la capacidad de comprensión lectora en el idioma extranjero, utilizando textos auténticos y fomentando la autonomía, tanto en la lectura como en el procesamiento posterior del texto. Se investigará si se puede lograr un aumento a corto y a largo plazo de la autonomía, la motivación, la comprensión y la frecuencia de la lectura.

El proyecto previsto abarca, apoyándose en el modelo de diferenciación propuesto por Tönshoff (1997, pp. 206-207), una amplia gama de estrategias (cognitivas, metacognitivas y emocionales) y es independiente de las clases normales del curso. La enseñanza es muy explícita, es decir, se enseñan estrategias y los alumnos reflexionan sobre ellas en cuanto a su utilidad, su éxito y su aplicación posterior.

Si bien ya se han llevado a cabo diversos programas de autonomía y de estrategias de aprendizaje (Hassan *et al*, 2005), el programa que aquí se propone presenta importantes innovaciones respecto a aquellos:

6. Textos auténticos: se pretende trabajar principalmente con textos auténticos y procesar independientemente los contenidos de aprendizaje inmanentes de los textos.
7. Largo plazo: el efecto del aprendizaje será estudiado a largo plazo. El análisis transversal realizado hasta la fecha sobre programas similares de otros investigadores demuestra que hay una carencia de estudios analíticos sistematizados sobre si el aprendizaje que se produce es o no permanente (Hassan *et al*, 2005, p. 58).
8. Programa independiente: el programa que se propone como intervención pedagógica se lleva a cabo paralelamente a las clases universitarias, es decir, no integrado directamente en ellas, sino como una unidad independiente de aprendizaje en la plataforma *Moodle*. Esto hace que sea más fácil transferirlo a otros contextos de aprendizaje.
9. Innovación tecnológica: hasta ahora existen pocos programas que fomenten la autonomía empleando las TIC. El uso de los medios telemáticos, si bien tradicionalmente se ha planteado como un complemento a la docencia universitaria, ha acabado por imponerse en tiempos de pandemia.

En el desarrollo del material didáctico se tienen en cuenta las directrices de una intervención de alta calidad didáctica desarrollada por Hassan *et al* (2005, p. 8):

– Definición de las estrategias (si X e Y entonces Z) por parte del investigador/docente.

– Explicación clara de la forma en que la estrategia debe conducir al aprendizaje o a la mejora de la competencia (no *blind training*).

– Relación clara entre el entrenamiento de la estrategia y lo que se espera que los alumnos hagan finalmente de manera autónoma.

2.1. Hipótesis de trabajo

En el estudio del programa se busca describir y resumir el comportamiento de los individuos de la muestra, es decir, de los estudiantes que participan en el programa, para lo que se formulan previamente hipótesis que se examinarán en el curso del estudio. En concreto, se establecen dos hipótesis de partida que son complementarias y excluyentes. La primera se denomina hipótesis nula (H_0) y la otra, hipótesis alternativa (H_1). Se intenta establecer cuál es la verdadera.

Las hipótesis que se pretenden contrastar en el estudio son las siguientes:

H1_0 Los estudiantes carecen de estrategias de lectura o no las usan de manera óptima.

H1_1 Los estudiantes disponen de estrategias de lectura y las usan de manera óptima.

El objetivo de esta encuesta es demostrar que la hipótesis H1_0 puede ser aceptada: Los estudiantes no tienen estrategias o una rutina de uso de estas estrategias, lo que hace necesario este programa.

H2_0 Se puede promover la autonomía en la lectura y comprensión de textos auténticos mediante una intervención del docente empleando las herramientas que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

H2_1 No se puede promover la autonomía en la lectura y comprensión de textos auténticos mediante una intervención del docente empleando las herramientas que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

El objetivo de esta encuesta es demostrar que la hipótesis H2_0 puede ser aceptada: Con el programa empleado las estrategias pueden ser enseñadas y su uso, optimizado (H2_0).

H3_0 El aumento de la autonomía tiene un efecto positivo en la motivación por leer de los estudiantes.

H3_1 El aumento de la autonomía no tiene un efecto positivo en la motivación por leer de los estudiantes.

El objetivo de esta encuesta es demostrar que la hipótesis H3_0 puede ser aceptada: El aumento de la autonomía conseguido gracias al programa tendrá un efecto positivo en la motivación (H3_0).

3. METODOLOGÍA

Con el objetivo, por lo tanto, de aumentar la autonomía entre el estudiantado, se llevó a cabo una intervención pedagógica basada en los recursos extraídos de las investigaciones previas que sirven, además, para poder analizar los datos resultantes del estudio.

Este proyecto de innovación pedagógica se desarrolló a lo largo del segundo semestre del curso académico 2020/21 (del 28 de enero al 7 de mayo de 2021) en una asignatura de alemán de nivel A2.2, del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas de la Universidad de Oviedo.

Este proyecto no ha estado directamente integrado en las clases regulares, que, debido a la pandemia, se impartieron íntegramente a través de la herramienta *Teams*, sino que se ha desarrollado en el Campus Virtual de la asignatura (formato *Moodle*) y los estudiantes han trabajado con una unidad independiente de aprendizaje en ese espacio. No obstante lo anterior, las unidades de aprendizaje de este programa didáctico se diseñaron específicamente para que estuvieran directamente relacionadas con las clases regulares de idioma en términos de contenido (temático, léxico y morfosintáctico) y método. Este proyecto está concebido en dos fases:

- La adquisición inicial de estrategias de aprendizaje y lectura.
- Su aplicación posterior en la lectura de textos de internet.

A continuación se presentan estas dos fases, el material empleado y los resultados preliminares obtenidos.

3.1. PRIMERA FASE: APRENDIZAJE INICIAL

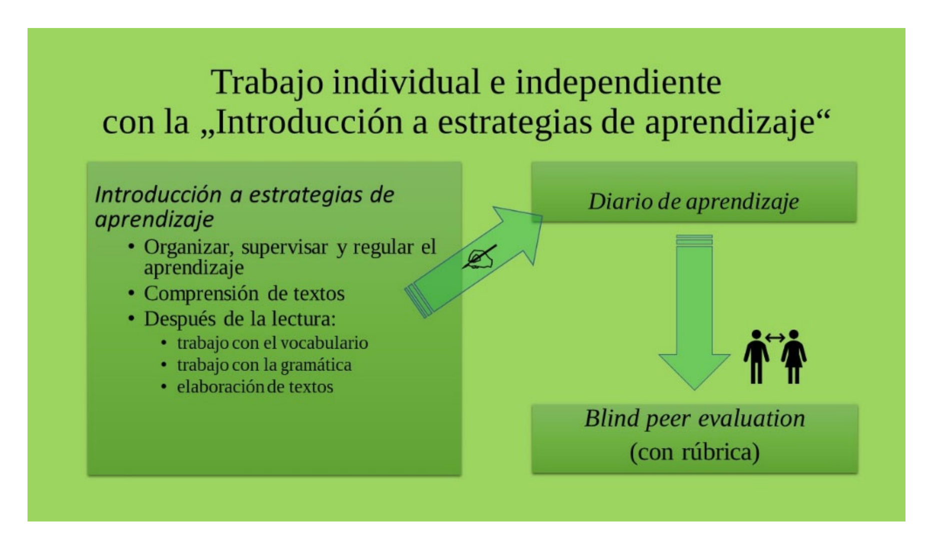
En primer lugar, los estudiantes trabajaron con lo que hemos denominado "Introducción a estrategias de aprendizaje" en la plataforma *Moodle,* con la que se familiarizan, en español, con las teorías del aprendizaje y las técnicas de lectura y aprendizaje que posteriormente se especifican. Esta primera parte introductoria se desarrolló con el programa *ExeLearning* (una herramienta de código abierto que facilita la creación de contenidos educativos), y se subió a *Moodle* como paquete de contenido IMS dividida en cinco capítulos:

En el capítulo "Organizar, supervisar y regular el aprendizaje" los estudiantes aprendieron a concienciarse de sus intenciones y objetivos de aprendizaje, y a planificar, supervisar y regular su aprendizaje conforme a sus resultados y emociones. Además, determinaron su propio estilo de aprendizaje. El capítulo "Comprensión de textos" les enseñó estrategias de lectura, es decir estrategias que les ayudan a entender un texto en un idioma extranjero: activar el conocimiento previo y relacionar lo nuevo con lo conocido, estructurar, comprender palabras desconocidas ayudándose del contexto, entre otros. En el capítulo siguiente, "Después de la lectura: trabajar con el vocabulario", los estudiantes aprendieron cómo tomar notas, organizar y categorizar palabras, y en "Después de la lectura: trabajar con la gramática", cómo analizar la gramática del texto y deducir reglas gramaticales. Al final, en el capítulo "Después de la lectura: elaboración de textos", se presentaron estrategias de producción escrita y diferentes formatos de textos que se pueden redactar tomando el texto leído como base.

El programa cuenta con vídeos, ejemplos, juegos didácticos y ejercicios en los que los estudiantes reflexionaron sobre sí mismos y practicaron las estrategias introducidas. Los estudiantes recogieron en un "Diario de aprendizaje" tanto sus tareas como sus reflexiones. Este diario de aprendizaje estandarizado es otro elemento central de la intervención que está estrechamente relacionado al programa. Dispusieron de tres semanas para leer el programa y trabajar las tareas en el "Diario de aprendizaje", que posteriormente hubieron de subir a un *taller* (un tipo de actividad) en la plataforma *Moodle*.

A continuación, los estudiantes revisaron y evaluaron el trabajo de un compañero con la ayuda de una rúbrica y de forma anónima (*blind peer evaluation*), una actividad que permite la propia función *taller* en *Moodle* y que tiene como objetivo concienciarles de que existen múltiples formas de acercarse a un texto. La Figura 1 ilustra la organización del trabajo con la ”Introducción a estrategias de aprendizaje”.

FIGURA 1. *Esquema del trabajo con la "Introducción a estrategias de aprendizaje".*



Fuente: elaboración propia

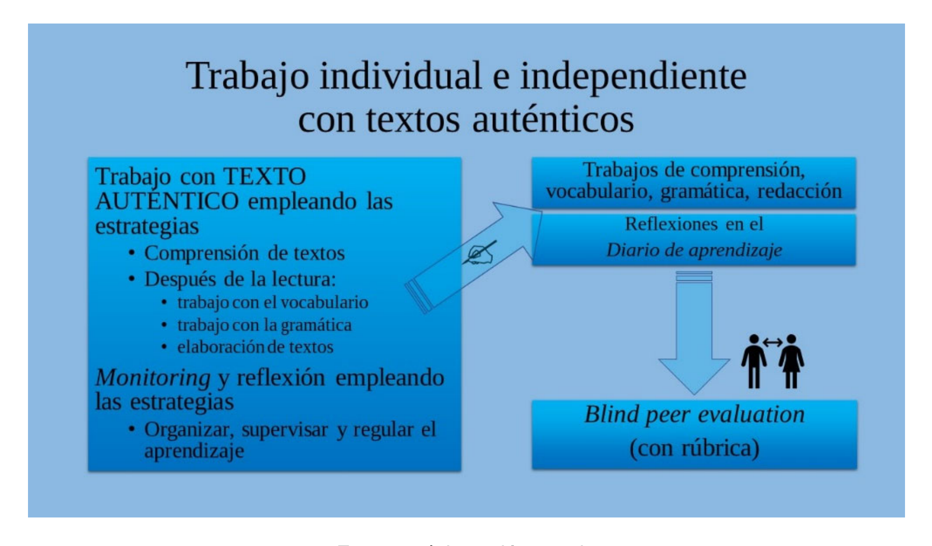
3.2. Segunda fase: trabajo con textos de internet

En la segunda fase, a lo largo de las semanas siguientes, los estudiantes pudieron elegir entre varios textos auténticos de internet previamente seleccionados por el docente en los que pudieron aplicar las destrezas adquiridas. Estos textos eran representativos de toda la diversidad de tipos textuales en línea (blogs, entrevistas, artículos, guías de viaje, páginas institucionales y también textos literarios y poemas).

En su trabajo con los textos los estudiantes aplicaron autónomamente estrategias de lectura, de procesamiento de vocabulario y gramática y de producción de textos, a la vez que reflexionaron sobre todo este proceso en su "Diario de aprendizaje". A las dos semanas de trabajo con un texto les siguió una semana en la que debían evaluar el trabajo

de un compañero, de nuevo con la ayuda de una rúbrica y de forma anónima, en la plataforma *Moodle* (*taller*). De esta manera, trabajaron con cuatro textos diferentes a lo largo de semestre, que, junto con el "Diario de aprendizaje", constituyen el porfolio digital final de la asignatura en que se desarrolla el proyecto. La Figura 2 ilustra la organización del trabajo con los textos auténticos.

FIGURA 2. *Esquema del trabajo con los textos auténticos.*



Fuente: elaboración propia

3.3. Métodos de investigación

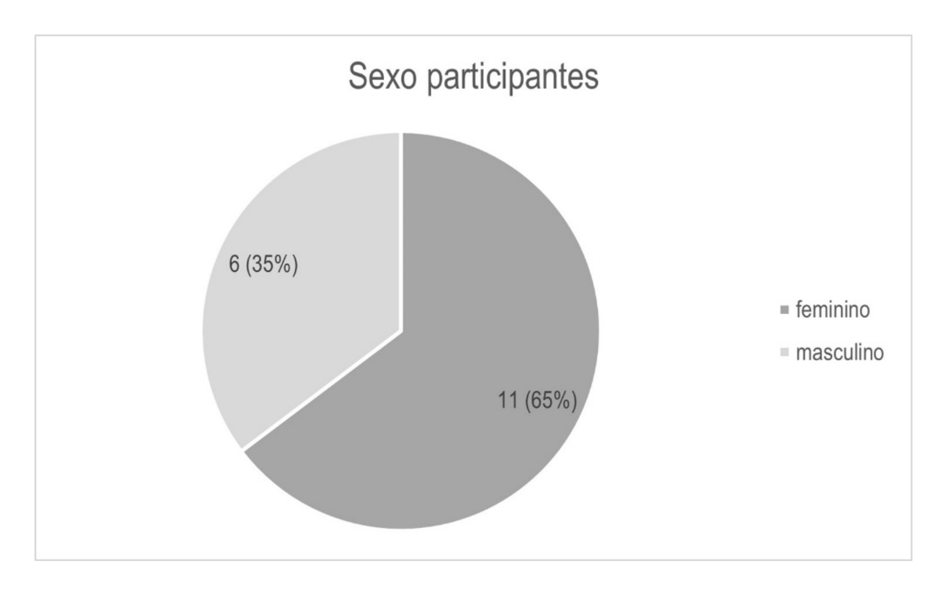
Se han empleado varias estrategias de recogida de información. Al inicio de las clases (finales de enero de 2021) y al final de estas (principios de mayo de 2021) se llevaron a cabo pruebas de comprensión lectora y se implementaron cuestionarios cuantitativos y cualitativos. Al finalizar la primera parte del programa, la "Introducción a estrategias de aprendizaje", se llevó a cabo un tercer cuestionario para evaluar esta parte inmediatamente después de que los estudiantes trabajaron con ella. Adicionalmente, se realizaron entrevistas semi-estructuradas con algunos alumnos seleccionados y debates en grupo al final de la intervención.

4. RESULTADOS

Ya que el programa se ha dado por concluido solo recientemente, solo se pueden presentar resultados preliminares y parciales que se basan en el cuestionario empleado al final del programa y en las comparaciones que cabe establecer entre los resultados obtenidos en este cuestionario con los resultantes del primer cuestionario al inicio del proyecto.

En el programa participaron 19 estudiantes (13 del género femenino y 6 del masculino) de los 3 grupos de la asignatura Lengua Alemana II, que fueron todos los estudiantes que acudieron a las clases regularmente. En la última semana del curso faltaron dos estudiantes, por lo que solamente se dispone de datos completos de 17 participantes (un 65% de ellos del género femenino), como se puede ver en el Gráfico 1.

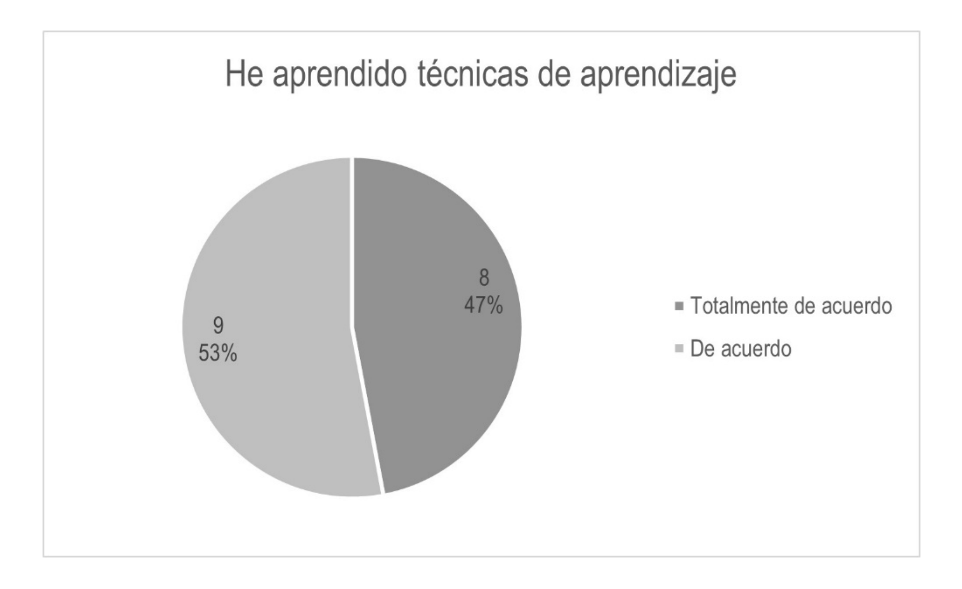
GRÁFICO 1. *Gráfico circular representando proporciones del género de los participantes.*



Fuente: elaboración propia

Al final del programa, todos los estudiantes confirmaron haber adquirido técnicas de aprendizaje: un 47% mostró estar "totalmente de acuerdo" y un 53% "de acuerdo" con la afirmación "He aprendido técnicas de aprendizaje", como ilustra el Gráfico 2. Esto no deja lugar a dudas de que el programa de aprendizaje ha tenido éxito y de que se han enseñado y adquirido las técnicas de aprendizaje propuestas.

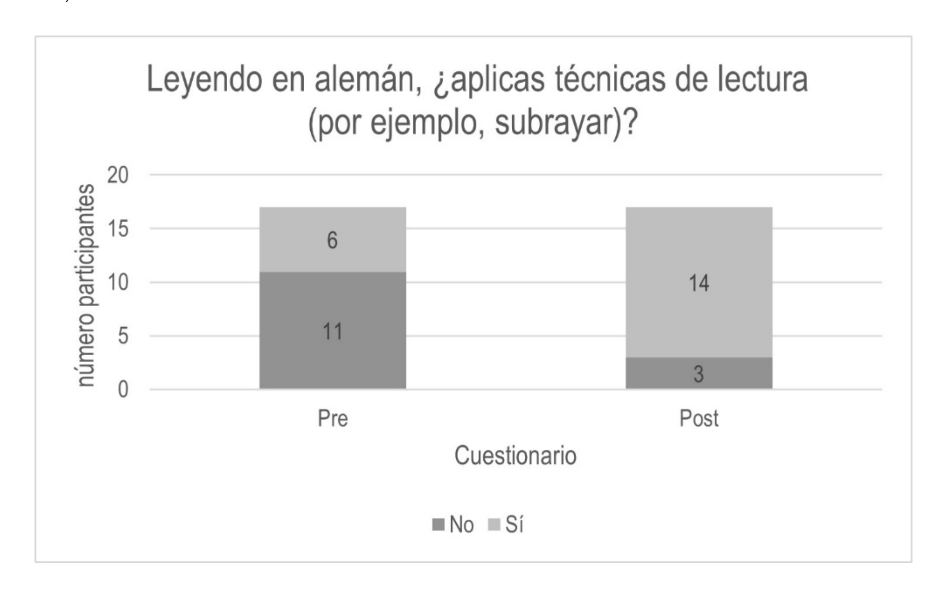
GRÁFICO 2. *Gráfico circular representando las proporciones de las evaluaciones de la afirmación "He aprendido técnicas de aprendizaje" según el grado de conformidad. Respuestas posibles: "totalmente de acuerdo", "de acuerdo", "no tengo opinión", "en desacuerdo", "totalmente en desacuerdo".*



Fuente: elaboración propia

Comparando los hábitos de trabajo de antes y después de la intervención didáctica, se puede observar un cambio significativo en la manera de trabajar con textos en alemán, como ilustra el Gráfico 3. Mientras que antes del programa solamente un 35% de los estudiantes aplicaba técnicas de lectura, finalizado el proyecto un 82% afirma que las aplica ahora.

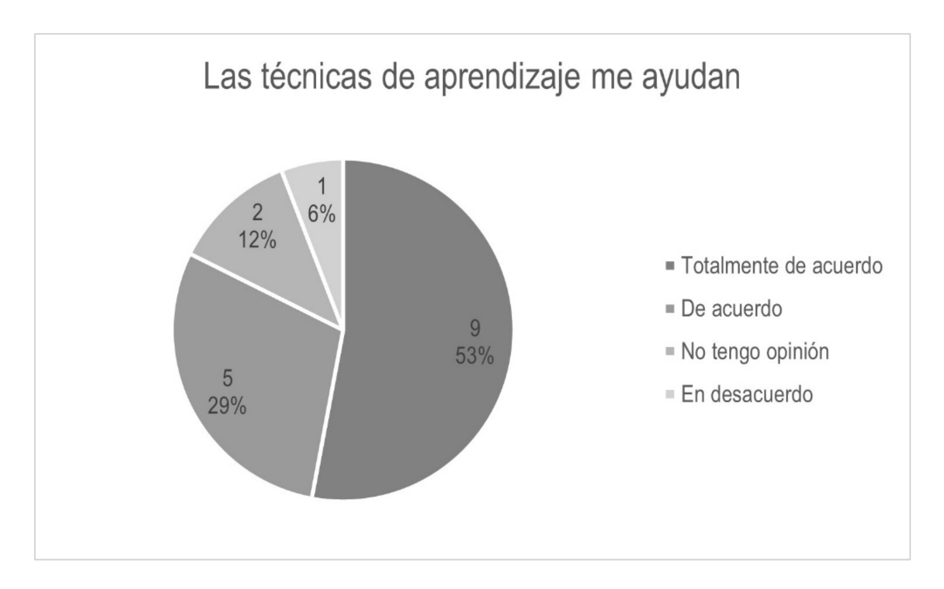
GRÁFICO 3. *Gráfico de columnas apiladas representando las proporciones de las respuestas a la pregunta "Leyendo en alemán, ¿aplicas técnicas de lectura (por ejemplo, subrayar)?" antes y después de la intervención didáctica (Pre/Post). Respuestas posibles: "si", "no".*



Fuente: elaboración propia

No solo confirman que han aprendido técnicas, sino también que estas técnicas les ayudan en la lectura y en el aprendizaje, como declara el 82% de los estudiantes (el 53% "totalmente de acuerdo", el 29% "de acuerdo", frente a solamente un 6% "en desacuerdo"), lo que demuestra que los estudiantes evalúan las técnicas como beneficiosas para su aprendizaje y su lectura (Gráfico 4).

GRÁFICO 4. *Gráfico circular representando las proporciones de las evaluaciones de la afirmación "Las técnicas de aprendizaje me ayudan" según el grado de conformidad. Respuestas posibles: "totalmente de acuerdo", "de acuerdo", "no tengo opinión", "en desacuerdo", "totalmente en desacuerdo".*

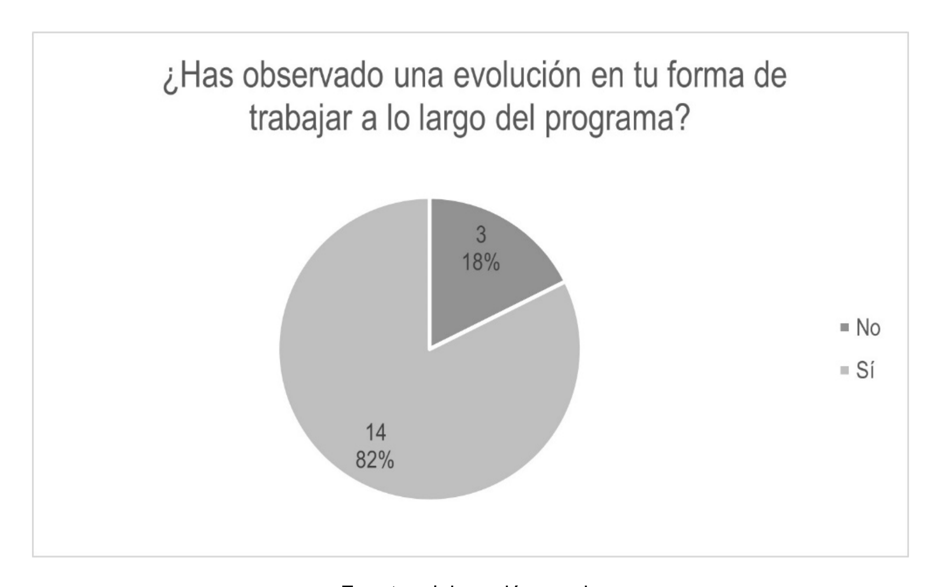


Fuente: elaboración propia

Los estudiantes no se limitan a manifestar que han aprendido técnicas que les ayudan, sino que también observan una evolución en su forma de trabajar a lo largo del programa. Esto lo confirma el 82% de los estudiantes (Gráfico 5). Cuando se les pidió que describieran esta evolución (pregunta 25: "¿Puedes describirla?"), 11 estudiantes mencionaron el desarrollo de una rutina de trabajo. A continuación se aportan algunos ejemplos de cómo lo verbalizan los propios estudiantes: "Antes, no solía aplicar muchas estrategias de aprendizaje a la hora de trabajar con un texto en ningún idioma, pero ahora las utilizo tanto en alemán como en otros idiomas porque las considero útiles y me ayudan a comprender mejor los textos y a aprender más." (estudiante 6), o "Al principio estaba un poco perdido porque no estaba acostumbrado a emplear las técnicas explicadas en el *Campus Virtual*, pero luego según fui haciendo textos cada vez fui sabiendo mejor cómo emplearlas y cada vez me sirvieron de mayor utilidad." (estudiante 15). Hasta en tres ocasiones indicaron una ganancia de autoconocimiento (como en el comentario "Al principio me quería centrar en hacer las tareas

que parecían más "genéricas" y que todo el mundo haría, pero al final me di cuenta de que me resultaba más rentable el utilizar estrategias que, si bien podían ser menos ortodoxas, a mí me servían.” (estudiante 17)), y en otras tres ocasiones expresaron un aumento de la confianza en sí mismos (“Cada vez que empezaba a trabajar con un texto nuevo, lo veía inasequible, pero esta sensación fue disminuyendo un poco cada vez.” (estudiante 4), o “Voy más segura de mí misma, con mis debilidades claras.” (estudiante 16)). En dos ocasiones señalaron más constancia en su trabajo (“Creo que soy más constante ahora, no me cuesta sentarme a estudiar alemán porque encontré otras técnicas que me funcionaron.” (estudiante 5)), y se menciona también una mejor autoorganización (“Al principio, hice todo rápido, centrándome más en acabar que en aprender haciéndolo. Sin embargo, al final sí que lo hice de forma más calmada y, aun así, me llevo menos tiempo (ya que me llevaba menos tiempo concentrarme).” (estudiante 13)).

GRÁFICO 5. *Gráfico circular representando las proporciones de las repuestas a la pregunta “¿Has observado una evolución en tu forma de trabajar a lo largo del programa?”. Respuestas posibles: “si”, “no”.*

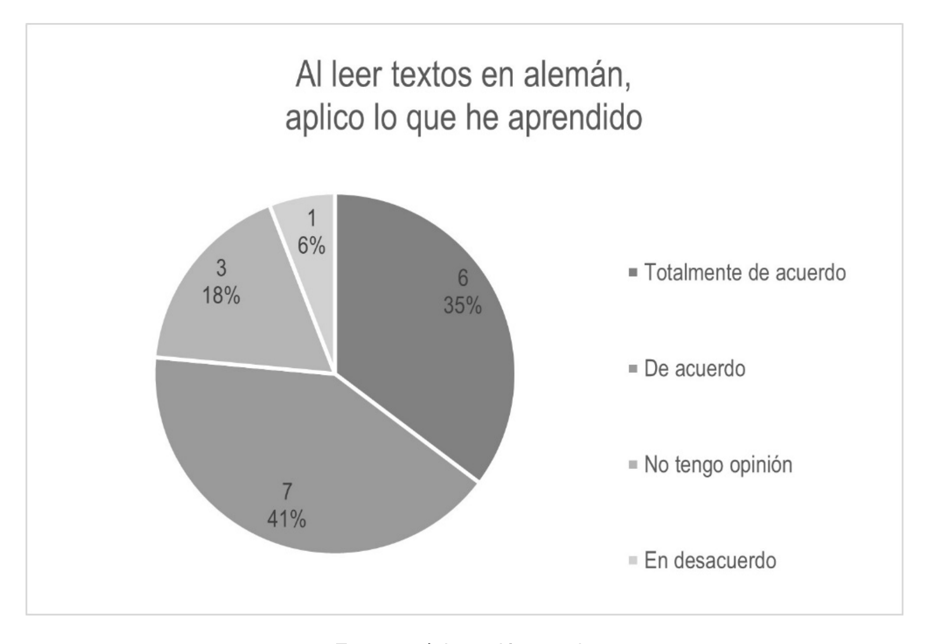


Fuente: elaboración propia

En consonancia con la anterior afirmación, los alumnos también declaran que aplican lo que han aprendido. El mayor nivel de aplicación

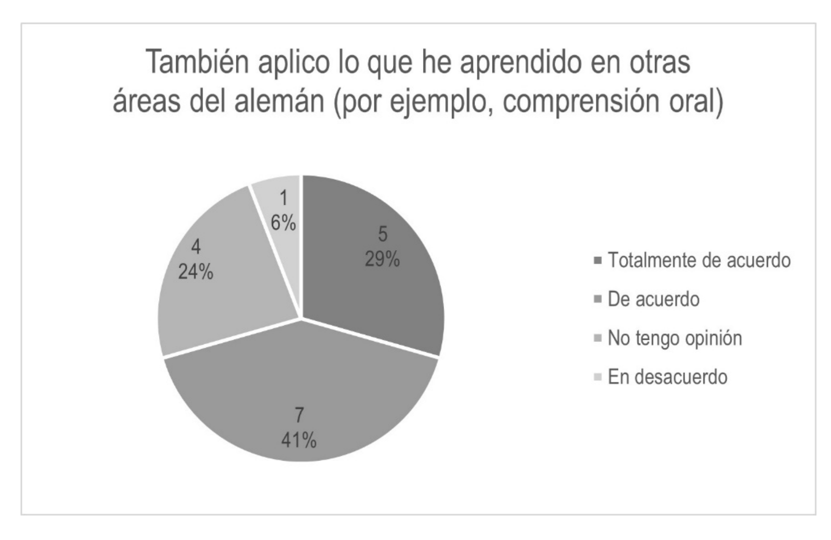
de las técnicas adquiridas lo experimentan en la lectura de textos en alemán (un 76% de los estudiantes afirma estar entre “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”) (Gráfico 6), seguidos por otras áreas, como la comprensión oral (70%) (Gráfico 7). Además, los estudiantes transfieren lo que han aprendido a otras lenguas, como afirma un 58% de los estudiantes (Gráfico 8). El Gráfico 9 ofrece una visión general de las aplicaciones de las estrategias.

GRÁFICO 6. *Gráfico circular representando las proporciones de las evaluaciones de la afirmación “Al leer textos en alemán, aplico lo que he aprendido” según el grado de conformidad. Respuestas posibles: “totalmente de acuerdo”, “de acuerdo”, “no tengo opinión”, “en desacuerdo”, “totalmente en desacuerdo”.*



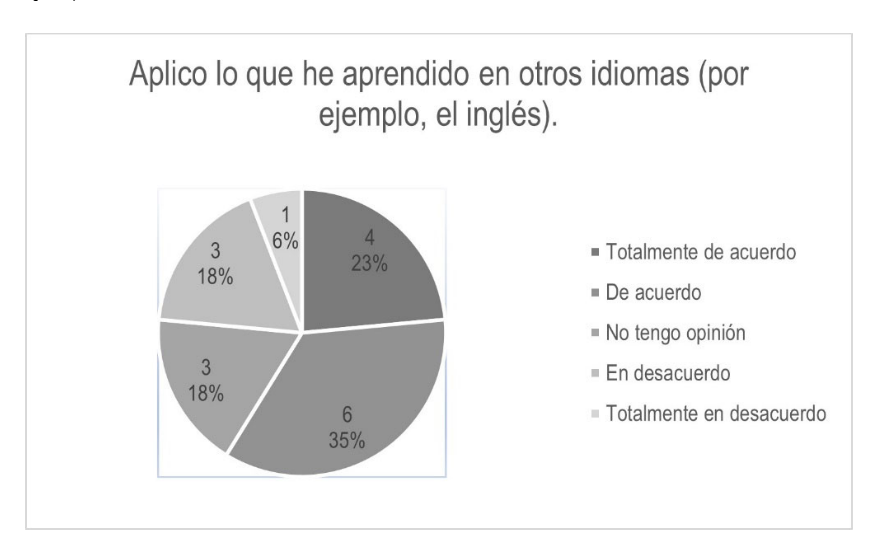
Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 7. *Gráfico circular representando las proporciones de las evaluaciones de la afirmación "También aplico lo que he aprendido en otras áreas del alemán (por ejemplo, comprensión oral)" según el grado de conformidad. Respuestas posibles: "totalmente de acuerdo", "de acuerdo", "no tengo opinión", "en desacuerdo", "totalmente en desacuerdo".*



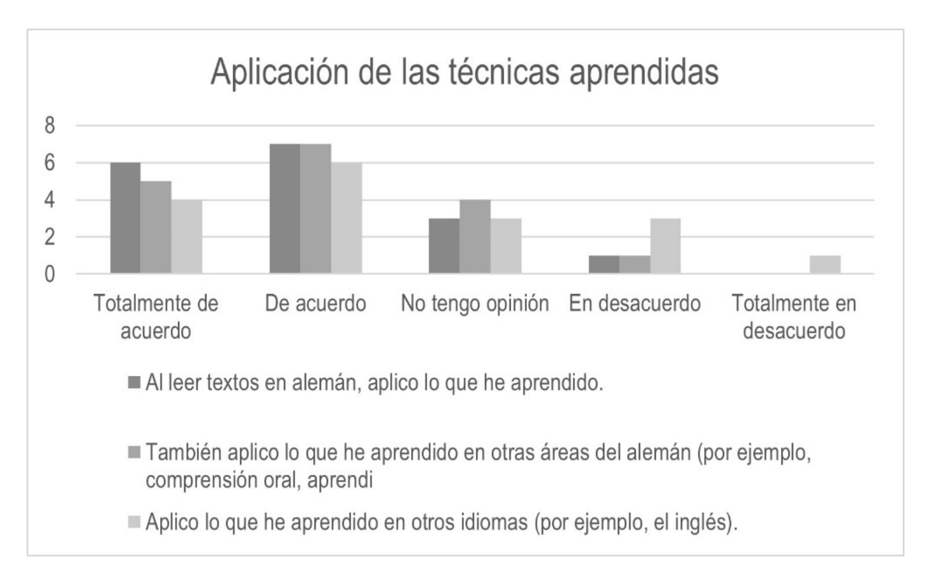
Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 8. *Gráfico circular representando las proporciones de las evaluaciones de la afirmación "Aplico lo que he aprendido en otros idiomas (por ejemplo, el inglés." según el grado de conformidad. Respuestas posibles: "totalmente de acuerdo", "de acuerdo", "no tengo opinión", "en desacuerdo", "totalmente en desacuerdo".*



Fuente: elaboración propia

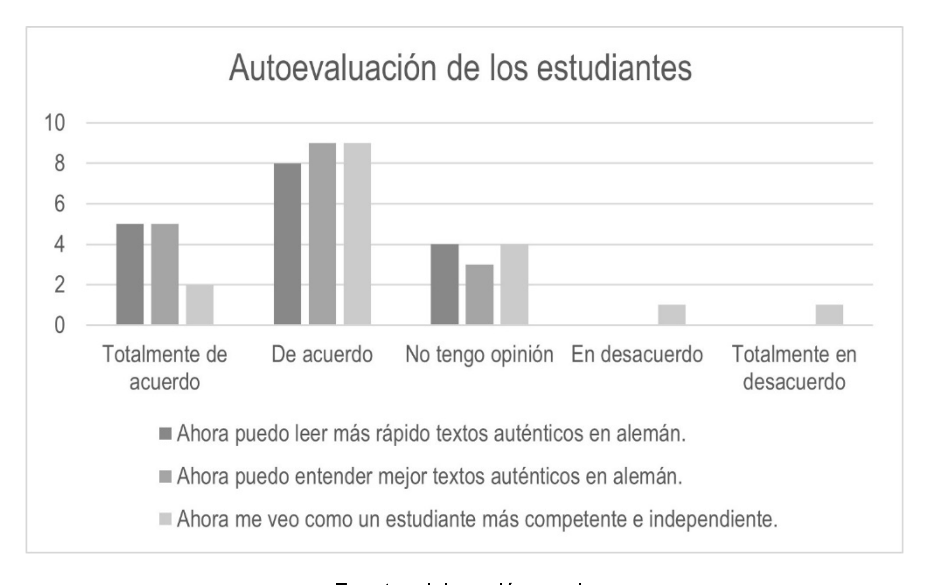
GRÁFICO 9. *Gráfico de columnas agrupadas representando las proporciones de las evaluaciones de las afirmaciones "Al leer textos en alemán, aplico lo que he aprendido", "También aplico lo que he aprendido en otras áreas del alemán (por ejemplo, comprensión oral)" y "Aplico lo que he aprendido en otros idiomas (por ejemplo, el inglés)" según el grado de conformidad. Respuestas posibles: "totalmente de acuerdo", "de acuerdo", "no tengo opinión", "en desacuerdo", "totalmente en desacuerdo".*



Fuente: elaboración propia

Aparte de las técnicas, los estudiantes desarrollaron una rutina en el trabajo que les permite leer más rápido, como confirma un 77%. Un 82% afirma llegar a una mejor comprensión de textos en alemán, y un 65% de los estudiantes se ve como un estudiante más competente e independiente. Una visión general de estas autoevaluaciones ofrece el Gráfico 10 que demuestra un aumento de seguridad en el trabajo, de confianza en sí mismos y de autonomía.

GRÁFICO 10. *Gráfico de columnas agrupadas representando las proporciones de las evaluaciones de las afirmaciones "Ahora puedo leer más rápido textos auténticos en alemán", Ahora puedo entender mejor textos auténticos en alemán" y "Ahora me veo como un estudiante más competente e independiente" según el grado de conformidad. Respuestas posibles: "totalmente de acuerdo", "de acuerdo", "no tengo opinión", "en desacuerdo", "totalmente en desacuerdo".*



Fuente: elaboración propia

Además, los estudiantes se ven motivados a seguir trabajando de manera independiente. Un 88% está motivado a leer más a menudo en alemán, mientras que un 71% está motivado para utilizar un texto en alemán como punto de partida a fin de seguir aprendiendo con él (por ejemplo, trabajando con el vocabulario o la gramática, tal y como lo han practicado en el programa) (Gráfico 11).

GRÁFICO 11. *Gráfico de columnas agrupadas representando las proporciones de las evaluaciones de las afirmaciones “Estoy motivado a utilizar un texto como punto de partida para seguir aprendiendo” y “Estoy motivado a leer más a menudo en alemán” según el grado de conformidad. Respuestas posibles: “totalmente de acuerdo”, “de acuerdo”, “no tengo opinión”, “en desacuerdo”, “totalmente en desacuerdo”.*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

En esta sección se presenta un análisis e interpretación de los resultados obtenidos a la luz de las hipótesis previamente formuladas.

5.1. Situación inicial de los estudiantes

Partíamos de la hipótesis de que los alumnos carecen de estrategias o de una rutina de uso de estrategias:

H1_0 Los estudiantes carecen de estrategias de lectura o no las usan de manera óptima.

H1_1 Los estudiantes disponen de estrategias de lectura y las usan de manera óptima.

El hecho de que antes del programa solamente un 35% de los estudiantes aplicara técnicas de lectura indica que la hipótesis H1_0 es

cierta. Esto confirma la suposición de que, a pesar de que existen esfuerzos por promover el "aprender a aprender" en la etapa de la educación obligatoria, los estudiantes universitarios no alcanzan las competencias necesarias para llevar a cabo dicho aprendizaje (Gargallo López *et al*, 2019, p. 24).

5.2. Promoción de autonomía

Se partía asimismo de la hipótesis de que mediante un programa de estrategias de aprendizaje en línea se podría fomentar la autonomía de los estudiantes:

H2_0 Se puede promover la autonomía en la lectura y comprensión de textos auténticos mediante una intervención del docente empleando las herramientas que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

H2_1 No se puede promover la autonomía en la lectura y comprensión de textos auténticos mediante una intervención del docente empleando las herramientas que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Hay varios resultados que apuntan a que el programa realizado promovió el uso de estrategias por los estudiantes: todos los estudiantes confirmaron haber aprendido técnicas de aprendizaje, y el 82% confirma que estas técnicas les ayudan en la lectura y en el aprendizaje, lo que refrenda el postulado de Hassan *et al* (2005, p. 57): "Strategy training can be effective". Además, el 82% de los estudiantes afirma que hay una evolución en su forma de trabajar a lo largo del programa, y mencionan como ejemplos el desarrollo de una rutina de trabajo, la ganancia de autoconocimiento, el aumento de la confianza en sí mismos, más constancia en su trabajo y una mejor autoorganización, todos ellos elementos que se engloban bajo la definición de "aprender a aprender" del modelo antes expuesto de Gargallo López *et al* (2019, p. 36). Asimismo, los estudiantes indican aplicar las técnicas aprendidas: el 76% de los estudiantes las aplica en la lectura de textos en alemán; el 70% en otras áreas de alemán, como la comprensión oral; y el 58% en otras lenguas. Como resultado, el 77% confirma que lee

más rápido, el 82% que llega a una mejor comprensión de textos en alemán, y el 65% se ve como un estudiante más competente e independiente.

Estos datos indican que los estudiantes han aprendido estrategias, las aplican, les están resultando beneficiosas en la lectura y en consecuencia se sienten más autónomos. En conclusión, estos datos permiten aseverar que la hipótesis H2_0 es cierta.

5.3. Aumento de motivación

Partíamos de la hipótesis de que con el fomento de la autonomía también aumentaría la motivación:

H3_0 El aumento de la autonomía tiene un efecto positivo en la motivación por leer de los estudiantes.

H3_1 El aumento de la autonomía no tiene un efecto positivo en la motivación por leer de los estudiantes.

Los resultados indican un incremento de la motivación por trabajar de manera independiente y autónoma: el 88% de los estudiantes afirma que está motivado a leer más a menudo en alemán y el 71% que está motivado a utilizar un texto en alemán como punto de partida para seguir aprendiendo con él. Esto permite suponer que la hipótesis H3_0 es cierta, y que los estudiantes muestran motivación intrínseca, como también incluyen Gargallo López *et al* en su modelo de "aprender a aprender" (2019, p. 36).

6. CONCLUSIONES

Los resultados preliminares indican que se puede utilizar un programa en línea para fomentar la autonomía de los estudiantes de idiomas sin restarles el valioso tiempo de las clases programadas, una conclusión que es especialmente interesante para las formas de enseñanza cuyo contenido está rigurosamente estipulado y es muy compacto. Aunque indican sin lugar a duda que el programa ha tenido éxito, estos resultados no son en modo alguno suficientes y será necesario continuar analizando y evaluando las muestras obtenidas. Hasta este momento

solo se ha analizado de forma descriptiva una parte de los ítems de los cuestionarios, y en futuras publicaciones se darán a conocer los resultados extraídos del análisis de las entrevistas y de los documentos elaborados por el alumnado (los "Diarios de aprendizaje" y los propios trabajos con los textos), de modo que se espera que futuros análisis puedan aportar una visión más profunda del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, la evaluación de las pruebas de comprensión lectora permitirá valorar el avance en esta destreza. Adicionalmente, de cara a los próximos meses se contempla emplear otro cuestionario (medio año después de la realización del programa, es decir, en torno al mes de noviembre de 2021) a fin de poder medir los efectos a largo plazo del programa sobre la autonomía, el uso de estrategias y la motivación por la lectura (investigación post intervención a largo plazo, tal y como proponen Hassan *et al*) (2005, p. 58).A partir de los resultados que se obtengan, el programa podrá modificarse, en caso necesario, para volver a emplearlo en la misma asignatura en el próximo curso académico y poder analizar el éxito de esa versión optimizada. Asimismo, se contempla implementar el mismo programa (si fuera necesario en una versión modificada) en otros cursos de alemán de otros niveles o incluso en la docencia de otras lenguas extranjeras, para obtener una base de análisis más amplia.

Un aspecto valioso de la investigación es la gran variedad de estrategias de recogida de información, que permite investigar el programa en detalle, en su totalidad y también centrándose en aspectos parciales. El programa de aprendizaje destaca por su versatilidad y aplicabilidad universal: si bien se desarrolló con vistas a su uso en la enseñanza en la educación superior de alemán, los principios metodológicos en los que se basa permiten que pueda transferirse a otros idiomas o niveles educativos en el futuro. Por otro lado, el escaso número de individuos de la muestra no permite por ahora extraer conclusiones generales del estudio. A esto cabe añadir que el programa requiere de una elevada inversión de tiempo y energía por parte de los participantes y de los docentes implicados.

A lo largo del trabajo han ido surgiendo diversas líneas de investigación que podrían explorarse en un futuro. De particular interés, y sin

explorar en la bibliografía especializada, resultaría averiguar si los alumnos de menor rendimiento se benefician del programa en la misma medida que los de mayor rendimiento, y cabría investigar cómo podría diseñarse un programa que fomente ambos grupos de rendimiento por igual. También sería pertinente estudiar más a fondo los diferentes elementos didácticos de este programa, en particular, realizando más investigaciones en este ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación, ya que la educación en línea será cada vez más importante. Un elemento didáctico que desempeña un papel fundamental en este programa es el "Diario de aprendizaje" estandarizado que completa la "Introducción a estrategias de aprendizaje" inicial y el trabajo con los textos. Es un elemento que se empieza a explorar más en la bibliografía sobre didáctica de lenguas, de modo que una posible línea de investigación sería la de explorar en qué grado contribuye a la autorreflexión y qué partes de las que por ahora se han incluido en él resultan especialmente útiles para el alumnado. También podría estudiarse en qué medida el diario puede adaptarse al formato online, posiblemente en forma de blog o similar. Lo mismo cabe decir sobre la evaluación ciega por pares, la utilización de rúbricas por parte del alumnado y el porfolio digital: en todos los casos son precisos estudios detallados para poder evaluar el papel de estos métodos didácticos en la promoción de la autonomía, y qué posibilidades más hay de adaptar estos métodos didácticos a la modalidad online.

7. REFERENCIAS

Bimmel, P., Rampillon, U. (2000). Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Langenscheidt.

Feld-Knapp, I. (2008). Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. En Chlosta, C., Leder, G. y Krischer, B. (Eds.). Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Universitätsverlag Göttingen. http://webdoc.sub.gwdg.de/univerlag/2008/fadaf_Bd79.pdf

Gargallo López, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F., Giménez Beut, J. y Portillo Poblador, N. (2019). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. Educación XX1, 23(1). https://doi.org/10.5944/educxx1.23367

Hassan, X., Macaro, E., Mason, D., Smith, P. y Vanderplank, R. (2005). Strategy training in language learning – a systematic review of available research. En Research Evidence in Education Library. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=296

Krenn, W. (2000). Textpräsentationsformen im Fremdsprachenunterricht [Tesis doctoral, Karl-Franzens-Universität Graz]. Repositorium Universität Innsbruck. http://repository.uibk.ac.at/alo?objid=18985

Little, D., Devitt, S. y Singleton, D. (1989). Learning Foreign Languages from Authentic Texts: Theory and Practice. Authentik Language Learning Resources.

Ministerio de educación y formación profesional (2020). PISA 2018. Resultados de lectura en España. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pisa-2018-resultados-de-lectura-en-espana/evaluacion-lectura/24124

O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490

Portmann-Tselikas, P. y Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 39, 5–17. https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2008.39

Rocosa Alsina, B., Sangrà, A. y Cabrera Lanzo, N. (2018). La organización escolar y el desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender. Un enfoque globalizador singular. REXE Revista de estudios y experiencias en educación, 2(1), 31-51. https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2_201831512

Schmenk, B. (2010). Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. Profil, 2, 11-26

Sitta, H. (2009). Plädoyer für mehr Schriftlichkeit im Fremdsprachunterricht. En Foschi Albert, M. y Hepp, M. (Eds.). Texte - Lesen. Ansichten aus der polnischen und italienischen DaF-Didaktik. JsQ.

Tönshoff, W. (1997). Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren. En Rampillon, U. y Zimmermann, G. (Eds.). Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. [Fachtagung Oktober 1993 in Boppard]. Hueber.

Wibrowski, C. R., Matthews, W. K. y Kitsantas, A. (2017). The Role of a Skills Learning Support Program on First-Generation College Students' Self-Regulation, Motivation, and Academic Achievement: A Longitudinal Study. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 19(3), 317–332. https://doi.org/10.1177/1521025116629152

Wolff, D. (2002). Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Peter Lang.

TECNOLOGÍA EDUCACIONAL Y PROCEDIMIENTOS INSTRUCTIVOS DE ÁMBITO DIGITAL EN EL APRENDIZAJE DEL ALEMÁN, COMO LENGUA EXTRANJERA

CARMEN PRIETO REINA.
Universidad de Sevilla.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lengua extranjera tiene como finalidad ayudar al alumnado a la crear su discurso valiéndose de diferentes herramientas. Estas herramientas, o bien fueron anteriormente adquiridas, formando parte del acervo lingüístico del orador, o pueden ser aprendidas, empleando diversas técnicas, que ayudaran al alumnado en la elaboración de los constructos que conforman el proceso comunicativo. La práctica de estas técnicas hará posible el perfeccionamiento del discurso del alumnado y el desarrollo de las destrezas relacionadas con la expresión oral y escrita. La complejidad de la creación de este discurso, radica en la dificultad de su elaboración, debido a las diferentes estructuras que subyacen en él, las cuales, deben coordinarse de forma que compongan un todo comprensible y cargado de significado. Este proceso debe ser interpretado por un receptor, el cual debe decodificar los diferentes sustratos que lo componen, comprendiendo su sentido global, y teniendo en cuenta los diferentes planos que también lo conforman, el plano fonético- fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico.

A continuación, pasaremos a desarrollar los diferentes procedimientos instructivos que hemos implementado en las diferentes sesiones formativas, así como los objetivos, metodología, discusión, resultados y conclusiones de dicho estudio, para ello, no solo será fundamental la utilización de un canal digital, en el cual se llevará a cabo la labor de

comunicación, sino que dicho canal tendrá como particularidad fomentar el aprendizaje del alemán. A través de este medio, el entorno digital, se emplearán numerosos mensajes cargados de contenido teórico, los cuales serán decodificados por el receptor, motivando la adquisición de nuevos conceptos mediante diversos procedimientos que expondremos en este capítulo. Por consiguiente, debemos elaborar, desarrollar e incluir en el aula diversos procedimientos instructivos, que favorezca el aprendizaje de contenidos, aportando numerosas técnicas, que ejemplifiquen la materia expuesta. De manera que, con la inclusión de estos procedimientos, se potencien las habilidades comunicativas del alumnado en lengua alemana.

Estos procedimientos metodológicos instructivos han sido empleaddos en el aprendizaje de la lengua extranjera alemana con alumnado universitario, que poseía conocimientos previos del idioma. Debemos indicar, que estos recursos fueron expuestos en línea, a través de la plataforma designada a tal efecto, por la Universidad de Sevilla, en el Grado de Lengua y Literatura alemana, así como, en el Doble Grado en Lengua y Literatura Alemanas y en Educación Primaria. El alumnado, que contaba con un nivel del idioma medio y superior, llevo a cabo numerosas actividades en el ámbito digital, empleando el vocabulario y estructuras propias del alemán. Con la aplicación de estos procedimientos, pudimos observar y analizar los resultados de la implementación de esta metodología, que seguidamente, pasaremos a desarrollar en este escrito, exhaustivamente, y que nos aportaran índices de motivación, y el rendimiento del trabajo desarrollado en el aula.

Una vez presentado en contexto en el que se van a desarrollar estos procedimientos, haremos referencia a las técnicas empleadas. Entre las técnicas, mencionadas anteriormente, insertaremos procedimientos de uso tecnológico digital, ya que la variedad de recursos, que posee el ámbito digital, favorece la rápida adquisición de conceptos, debido a la multitud de ejemplificaciones que nos proporciona este medio, por esta razón, podemos utilizar numerosas actividades, que permitan que el alumnado lleve a cabo un constante desarrollo de sus competencias lingüísticas.

La originalidad en el empleo de estas técnicas repercutirá en la motivación del alumnado. Dicha originalidad tendrá como aliciente desarrollar las destrezas en el campo digital y la competencia digital , "relacionadas con el acceso a la información, el procesamiento y uso para la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas, tanto en contextos formales como no formales e informales", (BOE, 2015, p.6996), además de, estimular la adquisición de contenidos, debido al constante descubrimiento de numerosas técnicas y ejercicios que garantizan el proceso de aprendizaje.

2. OBJETIVOS

A lo largo de la Historia de la enseñanza de una lengua extranjera, se han empleado numerosas técnicas que han propiciado su aprendizaje. En la obra *Historia de la enseñanza del Español como lengua extranjera*, de Aquilino Sánchez Pérez, nos muestra como el estudio de la gramática de una lengua, no garantiza el desarrollo de la elaboración del discurso, sino que debe ser apoyado con la práctica de la conversación, y diverso material didáctico, (Aquilino et al. 1992). En la actualidad, empleamos en nuestras sesiones formativas numerosos recursos metodológicos, que nos ayudan en la enseñanza práctica de contenidos, este material, que en el pasado, era facilitado al alumnado en soporte papel, ha quedado ya obsoleto, por lo que no es raro ver, como hoy en día se utilizan, cada vez más, numerosas actividades en línea, o nos ayudamos de nuevos formatos a nuestro alcance que facilitan la labor del docente.

Por lo cual, debemos indicar que en el pasado se incluyeron, con una clara intención didáctica, libros de diálogos en la enseñanza de un idioma, claro ejemplo de lo anteriormente expuesto, fue el libro de diálogos *Vocabulario de las quatro lenguas: tudesco, francés, latín y español*, publicado en 1551. Apoyándose en este material didáctico, se llevaba a cabo un método de aprendizaje, que consistía en la enseñanza de la lengua a través de diálogos, en los que se presentaba al lector, diferentes estructuras, oraciones o construcciones lingüísticas. La re-

petición de dichas estructuras llevaría al lector a afianzar los contenidos propios a la materia que permitiesen la adquisición de la lengua.

Es decir, antiguamente se apostaba por la creación del discurso a través de la práctica conversacional, a la hora de desarrollar destrezas, tomando como modelo los diferentes diálogos de diversos escritos que fueron redactados con ese fin. Pues bien, hoy en día, utilizamos también numerosos procedimientos instructivos y técnicas, que potencian el aprendizaje del alemán como lengua extranjera, y que apuestan por la conversación fluida en alemán en el aula, y la producción textual en lengua extranjera o la realización de actividades. Estas conversaciones en el aula tienen un cierto paralelismo con la metodología empleada en aquellos libros de diálogos, en los que se presentan estructuras morfosintácticas y léxico-semánticas, que puestas en práctica también desarrollaron la aprehensión de contenidos en el campo fonético-fonológico.

Como indica Sánchez Pérez, en la obra anteriormente citada, la inclusión de material didáctico tecnológico, fue dejando de lado la utilización de libros de diálogos y manuales con vocabulario y frases (Aquilino et al. 1992), Este hecho fue propiciado por el constante cambio de las nuevas tecnologías y la inclusión de métodos audiovisuales en los años cincuenta. Con lo cual el autor, reconoce en cierta forma, la primacía de la Tecnología Educacional, sobre los antiguos métodos de enseñanza de un idioma (Aquilino et al. 1992).

Este hecho no nos resulta del todo extraño ya que actualmente, la enseñanza digital, ha dejado de lado numerosos recursos, que eran mostrados en el aula, como la inclusión de audiciones en cassettes, el visionado de películas a través de proyectores, etc…Estos recursos fueron en su momento de gran provecho en la enseñanza de una segunda lengua, sin embargo, en el presente, han quedado desfasados debido a la utilización de multitud de recursos didácticos bajados de la red.

El objetivo de este artículo está relacionado, por consiguiente, con la implementación de procedimientos instructivos de ámbito digital en la enseñanza del alemán. A través de este artículo, quedara patente, la repercusión de la Tecnología educacional en el proceso enseñanza-

aprendizaje, entendiendo por este concepto, las diversas técnicas y recursos didácticos de ámbito tecnológico y digital empleados en el aula con la finalidad de garantizar el proceso anteriormente citado. Dicha repercusión, según el análisis desarrollado en varias sesiones formativas, potenciará la motivación del alumnado.

Por lo tanto, el objetivo principal de nuestra disertación, se basará en probar que la enseñanza de la lengua extranjera, que incluye numerosos recursos o procedimientos tecnológico motiva al alumnado debido a la originalidad de nuevos recursos que aportan las redes y la tecnología de ámbito digital.

Por consiguiente, pasaremos a enumerar los diferentes procedimientos metodológicos implementados, los cuales, una vez puestos en práctica en el aula, nos han facilitado una serie de resultados, que presentaremos en este capítulo. Una vez expuestos, estos resultados serán desglosados, y analizados en el apartado discusión.

3. METODOLOGÍA

En la enseñanza del alemán los conceptos y la teoría a presentar al alumnado fue expuesta con una clara intencionalidad didáctica, en la que todas las estructuras a presentar, debían ser definidas de una forma sencilla, clara y concisa, dividiendo de forma precisa las diferentes unidades que conformarían el proyecto del curso. Cada unidad contendría una serie de contenidos, relacionados con diferentes aspectos dentro de un contexto determinado, el cual nos ayudaría a explicar tantos los conceptos morfosintácticos, como léxico-semánticos relacionados con el tema a tratar.

Para la consecución de dicha finalidad, y como primer punto a desarrollar dentro de nuestros procedimientos metodológicos, fue presentada, a principio de cada sesión formativa, la relación de objetivos que pretendíamos alcanzar. Estos objetivos fueron mostrados al alumnado con la intención de dar a conocer la temática y el contenido teórico, lo cual conllevo numerosos beneficios en el proceso de aprendizaje, que pasaremos a desglosar en el apartado de resultados. Se incluyeron aquellos objetivos relacionados con el ámbito conversacional y léxico-

semántico, debido a la inconmensurable inclusión de objetivos de ámbito morfosintáctico y fonético- fonológico, que se ejemplificaban constantemente en cada sesión. Ya que debemos tener en cuenta, que en la elaboración de un discurso en lengua alemana es imprescindible, el constante empleo de numerosas estructuras gramaticales y fonético-fonológicas.

Según Alessandro G. Benati (2020) en su libro Key questions in language teaching. An introduction, Cambridge University Press, indica que "el uso de tareas escritas orientadas a la composición comunicativa que involucren a los alumnos en actividades de escritura auténticas e interactivas es aconsejable. Este tipo de tareas tienen como objetivo mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes" (Benati, 2020. p.195). Por otra parte, el autor nos habla en su obra de "la naturaleza y el papel de las actividades interactivas" en la práctica conversacional del idioma, y defiende que estas actividades "proporcionan a los estudiantes de idiomas oportunidades para interpretar y expresarse en un contexto específico" (Benati, 2020. p.69). El uso de actividades interactivas, en las que el sistema ofrece la respuesta al estudiante, refuerza la asimilación de estos conceptos, ya que la metodología empleada se asemeja a un juego, en el que alumnado debe contestar a las cuestiones que se le plantea, prestando atención a las múltiples opciones, gráficos, etc…

Sin embargo, no solo las actividades interactivas cumplen con esta función, ya que en la interacción profesor- alumnado, a través de una aplicación tecnológica y la corrección inmediata de las diversas actividades en línea, pueden suplir o equiparse con la elaboración de actividades interactivas. Por consiguiente, la aprehensión de contenidos en línea se asemeja a la realización de actividades interactivas, actividades que actualmente son muy novedosas en la enseñanza de un segundo idioma y que se incluyen en las enseñanzas desde niveles de infantil, hasta niveles superiores, y ayudan al alumnado a construir sus propias elaboraciones, tanto textuales como dialogadas, en el transcurso de una sesión formativa.

Otro procedimiento que fue implementado en nuestras sesiones formativas en el marco de la enseñanza digital, consistió en el visionado

por parte del alumnado de entrevistas y documentales, en los que, en lengua alemana, se presentaban numerosas situaciones o determinados conversaciones o diálogos acerca de la temática a tratar en nuestras sesiones. Con estas actividades se intentó motivar al alumnado presentando diversos escenarios, en los que el nivel conversacional se ajustaba al nivel del idioma, que se pretendía alcanzar como objetivo del curso.

Las lecturas en lengua alemana a través de la enseñanza digital, como recurso didáctico, también ayudaron a incrementar la motivación del alumnado, debido a que estas lecturas incluían numerosas estructuras enmarcadas en el desarrollo de la consecución de adquisición de vocabulario, y estaban relacionadas con el nivel técnico que se pretendía adquirir. La exposición de varios textos técnicos, en el ámbito turístico- empresarial, concretó la adquisición de vocabulario con estructuras y construcciones pertenecientes a este campo técnico, llevando a cabo una labor de traducción de diversas oraciones, con el fin de darlas a conocer y afianzarlas como contenido a evaluar.

Otra herramienta que beneficio notablemente la enseñanza de la lengua, inclusa como procedimiento instructivo en el aula, fue la escucha conversacional. En estas audiciones, se desarrollaba una temática variada con multitud de situaciones relacionadas con la temática expuesta, además de incluir un vocabulario especifico, acorde con el nivel de la lengua alemana exigida en la asignatura. Estas grabaciones fueron seleccionadas dependiendo del nivel técnico que queríamos llegar a adquirir. En ellas, se aplicaba un vocabulario específico, que suponía un mayor grado de dificultad de la lengua, en relación con un lenguaje no específico.

Otro tema a tener en cuenta dentro de la Metodología, es la presentación y la inagotable fuente de recursos con los que se presentaron las sesiones formativas. Estos recursos sirvieron para aplicar los conceptos aprendidos en las sesiones. Debemos apuntar que los recursos, que se nos facilitan en red, son de un carácter inagotable y benefician en demasía la relación enseñanza-aprendizaje.

Por último, dentro de este apartado, debemos mencionar la creación de nuevos entornos virtuales, que favorecieron el trabajo cooperativo en línea. En el trabajo diario del docente, el trabajo en equipo, por parte del alumnado, es primordial, ya que no solo se potencian facultades o destrezas propias al desarrollo del individuo, como parte de un colectivo, sino que se sientan las bases de la adaptación en un futuro de este, como sujeto activo, en un entorno laboral. Por esta razón, la inclusión del trabajo en entornos virtuales, en los que surge la necesidad de desarrollar determinadas labores llevando a cabo numerosas actividades, en las que el alumnado deba trabajar en grupo, es totalmente novedosa y lleva consigo numerosos beneficios, que pasaremos a detallar en el apartado resultados.

La creación de entornos virtuales en las sesiones formativas, no solo permite el desarrollo del sujeto como parte de un colectivo, aspecto que normalmente se desarrolla en el aula de forma presencial, sino que, además, permite el trabajo cooperativo entre los varios integrantes de la sesión, los cuales pueden encontrarse en diferentes localizaciones geográficas. Por esta razón, la implementación y creación de entornos digitales es tan novedosa en sí, ya que permite el acceso a la enseñanza, eliminando barreras geográficas.

Incluimos en las sesiones formativas actividades como creación de foros, blogs o debates, en los que se expusieron en ambas lenguas los temas a desarrollar tratados en clase, que permitieron al alumno desarrollar un discurso propio. Estos blogs, foros y debates fueron subidos a la red, lo que permitió que el alumnado tomase parte de dichas actividades de forma escrita y oral, practicando tanto la conversación como las técnicas de redactado. En estas prácticas, se les dieron pautas e indicaciones a seguir en la elaboración de estas tareas, tanto en alemán, como en castellano facilitando, de este modo, la comprensión de dicha actividad.

La producción de textos fue muy extensa en nuestras sesiones, sin embargo, el resultado final de estas actividades no fue elaborado en línea debido a la complejidad y a la extensa redacción de los textos. Dichas premisas eran expuestas en las sesiones formativas en lengua alemana, en las que se marcaban las directrices a seguir en su redacta-

do, en ellas se proponía diferentes actividades, en las que el alumnado debía representar varios roles, relacionados con el vocabulario técnico que debía ser utilizado.

Por otra parte, la redacción de documentos en el campo técnico fue muy prolifera, en este sentido, a través de modelos sacados de la red, seguíamos las estructuras necesarias para redactar documentación administrativo y técnica, que era de vital importancia en el desarrollo de la adquisición de vocabulario. Este vocabulario estaba relacionado con el nivel de especialización que pretendíamos alcanzar, y en eln futuro podría servirles de gran ayuda en la redacción de documentación de ámbito técnico- empresarial.

Otro tema tratado en nuestras sesiones fue el redactado de comunicaciones e intercambio de correos electrónicos, siguiendo una determinada metodología, y tomando de la red numerosos ejemplos, en los que se mostraba el corpus de un correo electrónico en alemán, en el ámbito laboral. No solo se mostraron varios ejemplos de estos escritos con diferente grado de complejidad y utilizando diferentes formas de cortesía, sino que también, se facilitaron numerosas estructuras y construcciones que el alumnado podría utilizar constantemente en diversas situaciones.

Tenemos que destacar un procedimiento metodológico, en que se emplearon varias técnicas de diseño gráfico, a través de esta actividad, el alumnado presento un trabajo llevando a cabo el diseño gráfico de un documento en lengua alemana, en el que se debían utilizar las estructuras vistas en las sesiones formativas relativas al tema a tratar. La creación de este documento gráfico llevaría consigo una doble función, por una parte, debía afianzar los conceptos y la terminología vista en el aula, y por otro pretendíamos incentivar el trabajo creativo y la motivación.

Por último, se incluyeron visionado de videos, en los que se mostraron diferentes situaciones de ámbito concreto, en las que las estructuras se presentaron en alemán, enmarcándose en diferentes estándares de producción del discurso. Desde un nivel muy formal, en el que el alumnado debía seguir unas estructuras y construcciones de cortesía, en las

que el discurso era dirigido a alguien con mayor entidad, hasta la elaboración de textos u oraciones de un nivel coloquial, en el que se debían seguir las estructuras lingüísticas facilitadas para su composición.

4. RESULTADOS

En relación con la exposición clara de contenidos morfosintácticos y léxico-semánticos, los cuales estaban relacionados con diferentes aspectos y sustratos lingüísticos, y que se desarrollaban dentro de un contexto determinado, presentando diferentes unidades con diferente temática, pudimos comprobar que estos contenidos fueron adquiridos y dominados por el alumno al final de cada sesión formativa, de manera que, a través de la realización de las actividades propuestas, pruebas de evaluación, debates, etc… pudimos constatar, fehacientemente, que el alumnado dominaba los contenidos planteados en cada unidad.

Al presentar, los objetivos que pretendíamos alcanzar en cada sesión formativa, y en pro de generar una mayor motivación, llegamos a la conclusión de que era imprescindible, que el propio alumnado tuviese constancia de su propia evolución en la adquisición de contenidos. Este hecho conllevó una buena actitud por parte de este en futuras sesiones, puesto que al comprobar por sí mismo la aprehensión de los contenidos, a través de las actividades propuestas en un entorno digital, se consiguió aumentar de una forma directamente proporcional su grado de motivación ante futuras sesiones.

En nuestras sesiones formativas se insertaron actividades con resolución de contenidos en línea, en las que el alumnado, en algunas ocasiones, pudo autocorregirse, prestando atención a los errores que se cometían en la transcripción de los textos, esta técnica propició, no solo la práctica de los textos en el campo fonético, sino que además sirvió en la adquisición de los contenidos teóricos, evitando posibles errores en pruebas de evaluación posteriores.

En las sesiones que consistieron en el visionado por parte del alumnado de entrevistas y documentales, en los que, en lengua alemana, se presentaban numerosas situaciones, conversaciones y diálogos entorno

a la temática a tratar, pudimos comprobar que se acrecentó la motivación en dichas actividades, debido a la curiosidad, que generó en el alumnado estos recursos, puesto que se pretendía conocer en su totalidad la situación que se planteaba. Por otra parte, desarrollo el trabajo cooperativo en el aula, ya que en estas actividades el desglose del significado del texto, fue traducido por la mayoría del grupo, que iban desgranando poco a poco el significado del contexto de la situación y las conversaciones mantenidas en dichas actividades.

El tratamiento de textos técnicos llevó, a desarrollar un trabajo de traducción constante, en el que se debía traducir numerosas estructuras gramaticales, además de propiciar la práctica de la pronunciación de la lengua, siguiendo las numerosas reglas de la Fonética alemana. De este modo, y como resultado del tratamiento de los textos, se experimentó una mejora en la pronunciación del alumnado, así como, el conocimiento de nuevas estructuras y construcciones relacionadas con lenguaje técnico, en este caso, el campo turístico- empresarial.

Las escuchas, en soporte audio, las cuales fueron insertadas en nuestras sesiones a través de la plataforma tecnológica, en las que se desarrollaba la enseñanza, no solo fueron utilizadas para desarrollar la capacidad comprensiva y la adquisición de nuevo vocabulario, sino que también, fueron empleadas como herramienta para la consecución de objetivos teóricos: la adquisición de soltura en la pronunciación de la lengua y la fijación de conceptos fonéticos-fonológicos. Con estas grabaciones, pudimos observar como el alumnado desarrollo mayor fluidez en la pronunciación, llegando a fijar rasgos muy concretos y determinados de la pronunciación del alemán y la mejora en la pronunciación de la lengua alemana, y el acento.

En las sesiones, en las que se crearon nuevos entornos virtuales, que fueron utilizados en el análisis y la traducción de textos alemanes, la traducción de textos en sí, era llevada a cabo por varios grupos, los cuales intentaban, no solo traducir el texto de gran complejidad, sino que además, interpretar el sentido de este, para su posterior debate y puesta en común, con lo que el alumnado afianzó vocabulario técnico, estructuras morfosintácticas y pronunciación.

En los resultados ofrecidos por la producción de textos del alumnado, pudimos comprobar como se siguieron estructuras vistas en el aula, que se aplicaron de forma correcta en la mayoría de los casos. De modo que, la redacción de escritos con vocabulario técnico, siguió las estructuras marcadas y desarrolladas en clase con un alto grado de rendimiento, empleando a su vez numerosas estructuras, que se relacionaban con la documentación vista en las sesiones formativas, e incorporando numerosas estructuras de producción propia, que apuntaban al aumento del grado de motivación.

En aquellas actividades en las que se debían interpretar diferentes roles por parte del redactor del texto, no solo se siguieron las estructuras marcadas en el aula correctamente, sino que se incluyeron también estructuras lingüísticas novedosas, evidenciando un buen dominio de la materia expuesta en nuestras sesiones. Del mismo modo se incluyeron también otras muchas estructuras y oraciones de producción individual que conformaron los textos en sí. En estas actividades de desempeño de roles, el rendimiento del alumnado fue también muy elevado, ya que las estructuras y construcciones morfosintácticas y el vocabulario empleado era correcto.

Como resultado de las actividades en las que se desarrollaron técnicas de diseño digital, el alumnado presentó alto grado de motivación y originalidad en la creación de esta documentación. En estos folletos publicitarios, se insertaron las estructuras vistas en clase con alto grado de creatividad, junto con técnicas propias del diseño digital, que fueron aplicadas de forma más que correcta, incluyendo numerosas estructuras y contenidos teóricos vistos en nuestras sesiones formativas.

Como resultado de las sesiones formativas, en las que se incluyeron actividades como la creación de foros, blogs o debates en otros entornos virtuales, en las que se debían traducir textos en lengua alemana, y comprender el significado de los escritos, para su posterior análisis o debate, la participación por parte del grupo fue completa. Sin embargo, aquellas actividades en las que se propusieron como refuerzo del discurso en alemán, por parte del alumnado, no generaron gran moti-

vación en este, debido a que la elaboración de un discurso en lengua extranjera, conllevaba mayor grado de dificultad.

Por último, y como resultado de los videos en los que se incluían distintos grados de nivel de cortesía, el alumnado presentó alto nivel de motivación debido al interés mostrado por las estructuras facilitadas, estructuras, que en algunos casos, eran conocidas por ellos y completadas, tanto aquellas estructuras en lenguaje formal, como las estructuras de ámbito coloquial.

Los resultados que muestra nuestro estudio concluyen que la enseñanza digital convierte el proceso de aprendizaje en proceso, que realmente conlleva una motivación inherente, y que se potencia debido al uso continuo de nuevas tecnologías y recursos digitales. En el escrito Procesamiento de información Humana. Una introducción a la Psicología. Tomo I: percepción y reconocimiento de formas de Peter H. Linday y Donald A. Norman, de 1976, se apuesta por el uso motivador der la tecnología, entre los tres usos de los medios de la enseñanza propuestos. (Linday et al. 1976)

Otro argumento que apoya nuestros resultados se basa en el artículo de Carolina Real Torres, Materiales didácticos digitales: un recurso innovador en la docencia del siglo XXI, en el artículo, citando a la autora, indica que “se observan indicios de mejora en los resultados de aprendizaje y en la motivación”, haciendo referencia al empleo de material didáctico en el aula. (2019, p.24)

La implementación de los procedimientos metodológicos anteriormente desarrollados y el empleo de tecnología digital en las sesiones formativos hicieron posible que el contenido teórico fuese adquirido más fácilmente por el alumnado, puesto que la presentación y la inagotable fuente de recursos con los que se presentaron las sesiones formativas, sirvió de modelo y ejemplificación de la teoría expuesta, despertando la curiosidad de alumno por los contenidos presentados.

Como ya hemos apuntado anteriormente, otro aspecto que se fomentó debido al uso de las nuevas tecnologías y recursos digitales en al aula, fue el aprendizaje cooperativo. Por consiguiente, debemos recalcar que la cooperación del alumnado en nuestras sesiones estuvo presente

en nuestra labor diaria, debido a que la inclusión de actividades, y su resolución en el campo morfosintáctico, léxico- semántico y fonético, lo que propició una continua participación, en la que se valoró muy positivamente el trabajo en equipo desarrollado.

La agilidad y rapidez en la comprensión de las cuestiones teóricos-prácticas, se incrementó de modo que, tras la presentación de varias actividades, su resolución y la corrección de estas, hizo posible avanzar en los contenidos con más celeridad, debido a que, al encontrarnos en línea, estas actividades fueron resueltas más rápidamente, puesto que, dicho material no debía ser anotado por el alumnado, lo que hacía posible realizar mayor número de tareas empleando menos tiempo.

5. DISCUSIÓN

A tenor de los resultados obtenidos en las sesiones formativas, debemos apuntar que la inclusión de los procedimientos de índole digital, propiciaran la motivación del alumnado. Por consiguiente, analizando los resultados anteriormente expuestos, vemos como, claramente, este proceso conlleva una motivación inherente, debido a la inclusión de recursos digitales. Estos procedimientos propician que el contenido sea más fácilmente adquirido, y despierta la curiosidad del alumno, llevando a cabo numerosas consultas en línea. La ejecución del trabajo en línea fomenta el trabajo cooperativo en las sesiones formativas, además de facilitar y agilizar la comprensión de cuestiones teóricos-practicas.

Debemos indicar también, que la implementación de numerosos procedimientos de carácter digital, conlleva un trabajo muy laborioso. Puesto que la búsqueda de dicho material, aunque en comparación con el pasado es mucho más productiva, supone bastante esfuerzo por parte del docente. De esta forma, al preparar cada sesión formativa, tendremos que elaborar su contenido teórico y su práctica, por lo cual, llevaremos a cabo un doble trabajo de investigación y de recopilación, por un lado, los contenidos teóricos, y por otro, el material que permita afianzar estos.

Por esta razón, evaluamos como positivos, aquellos procedimientos de ámbito digital empleados en la enseñanza del alemán, como segunda lengua, expuestos anteriormente. Y dejamos abierta la posibilidad de futuros trabajos de investigación sobre la materia, cuyo contenido trate la incorporación de nuevas técnicas o procedimientos, que logren incrementar la motivación del alumnado, así como la futura investigación relativas al estudio de qué tipo de actividades interactivas potenciarían, en mayor medida, la motivación de colectivo, definiendo en dicha investigación, qué tipo de actividades interactivas son más apropiadas en la enseñanza del alemán, según el nivel educativo.

6. CONCLUSIONES

Cierto es que la mayoría de los procedimientos instructivos o estrategias empleadas en el aula, que tienen como base la utilización de recursos didácticos tecnológicos que hayan conllevado buenos resultados, nos garantizarán el proceso de aprendizaje en la enseñanza del alemán. Sin embargo, estos resultados serán óptimos, si contamos con la colaboración y la participación del alumnado. Creemos que la implicación del alumnado en este proceso, está claramente relacionada con el grado de motivación de este, y que responde como estímulo a la consecución de la adquisición de contenidos en el plano morfosintáctico, léxico-semántico y fonético-fonológico, propiciado por un entorno de ámbito tecnológico-digital.

Por otra parte, debemos también valorar el trabajo cooperativo desarrollado entre el docente y alumnado, el cual es constante y diario. Esta labor de cooperación, permite, a través de la resolución de actividades individuales, además de la resolución de varias cuestiones presentadas por el docente en sus sesiones, desarrollar esta relación, que es quizás tan importante como la relación de cooperación entre el alumnado. Esta última relación, como expusimos anteriormente, fue puesta en práctica a través de numerosas actividades que desarrollaron destrezas del sujeto, como ser que forma parte de una colectividad, en la que impera la constante necesidad de alcanzar objetivos comunes de carácter social, laboral o económico.

El tratamiento de numerosos recursos metodológicos, incluyendo actividades en línea, llevo al alumnado a una constante participación en las sesiones formativas, a la vez que, despertó la inquietud de este por los numerosos temas tratados. Esta inquietud pudo ser resuelta a través de la búsqueda de numerosos recursos o contenidos, que, en algunas ocasiones, permitieron responder las diferentes consultas, que surgieron en las sesiones, o bien ayudaron a este a completar contenidos expuestos en estas.

Basándonos en lo anteriormente expuesto, en este capítulo, considero que la Tecnología Educacional y los procedimientos instructivos de ámbito digital favorecen la enseñanza del alemán, como segunda lengua. Por consiguiente, mediante la Tecnología Educacional y la metodología digital se motiva al alumnado, en el aprendizaje del idioma, y el alumnado adquirirá mayor destreza y soltura en diversos campos o entornos, en los que se desarrollen actividades de carácter técnico-digital, debido a su frecuente uso.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quisiera agradecer al alumnado de segundo y cuarto del Grado de Lengua y Literatura alemana, así como, al Doble Grado en Lengua y Literatura Alemanas y en Educación Primaria, su inestimable ayuda, cooperación y disposición en el buen funcionamiento de nuestra labor diaria. Su diligencia y empeño en el trabajo diario, han hecho posible este artículo, sin ellos, este texto no hubiese sido factible, y carecería de sentido en sí mismo.

8. REFERENCIAS

Benati, Alessandro G. (2020). Key questions in language teaching. An introduction, Cambridge University Press.

Díaz Vélez, C (2012, 21 enero). Discusión y conclusiones. Slideshades. https://es.slideshare.net/cristiandiazv/redaccin-de-discusin-y-conclusiones

Lagreca. G. (2020, 4 diciembre) Online education. Design, structure and strategize your online classes to keep engage your audience. Kick off Event International Professional Development Program for University Professors at Networking. https://www.youtube.com/watch?v=3jiX-GRYhhM

Peter H. Linday y Donald A. Norman. (1976) Procesamiento de información Humana. Una introducción a la Psicología. Tomo I: percepción y reconocimiento de formas. Editorial Tecnos.

Monclús Estella, A. (Coord.) (2005). Educación y Sistema educativo. ICE de la Universidad Complutense Madrid.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. «BOE» núm. 25, de 29 de enero de 2015, páginas 6986 a 7003 (18 págs.). Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y memoria democrática. Consultado en mayo del 2021.https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738

Real Academia Española. (2021). Diccionario de la lengua española - RAE - ASALE https://dle.rae.es/

Real Torres, C.. (2019, 28 de junio) Materiales didácticos digitales: un recurso innovador en la docencia del siglo XXI. Dialnet. file:///C:/Users/Pc/Downloads/Dialnet-MaterialesDidacticosDigitales-7001107%20(2).pdf,DOI: http://dx.doi.org/10.17993/3ctic.2019.82.12-27

Sánchez Pérez. A. (1992). Historia de la enseñanza del Español como lengua extranjera, Madrid Sociedad General Española de Librería.

Peña Martín, J. Luis Fernández Fernández. Diseño y asesoramiento: Vázquez Gómez, G. Serramona López, J. Fernández Díaz M. J. y López López, E. Didáctica de Lengua y Literatura. Formación de profesores de Enseñanza Secundaria. ICE de la Universidad Complutense Madrid.

IDENTIFICACIÓN DE DIFICULTADES EN LA DOCENCIA VIRTUAL DE LENGUA CHINA COMO LENGUA EXTRANJERA. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, USO DE APLICACIONES ESPECÍFICAS Y HERRAMIENTAS DIGITALES QUE PUEDEN SER DE UTILIDAD DURANTE EL PROCESO DOCENTE

GONZALO MIRANDA MÁRQUEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos la enseñanza ha sufrido importantísimos cambios en muchos y muy diferentes aspectos. Hace años que conviven la docencia presencial y a distancia, aunque la primera siempre ha tenido un carácter predominante, tras la primera alarma sanitaria decretada a causa de la pandemia COVID-19 se ha producido en la docencia un cambio drástico a gran escala. Se ha abandonado —al menos temporalmente en la mayoría de centros educativos— la enseñanza presencial tradicional en virtud de la semipresencial y, en muchos casos, la absolutamente virtual. Este traspaso de la docencia al entorno digital conlleva muchos cambios que implican un proceso de adaptación, ya que hasta ahora este ha sido ampliamente desconocido tanto para la mayoría de profesores como de alumnos en muchos de sus aspectos. Este —para muchos— nuevo entorno digital presenta una serie de características que es necesario estudiar, puesto que el paso a la docencia *on-line* no parece que sea algo meramente transitorio, sino más bien, dados los medios que tenemos a nuestro alcance gracias a las tecnologías de la información, una tendencia *in crescendo* que despliega un gran abanico de posibilidades para nuestro futuro inmediato.

Existen ciertos problemas en la docencia en línea que son genéricos, puesto que son propios a las características de esta forma de enseñanza —están relacionados, por ejemplo, con el nivel de competencia de los usuarios en el manejo de las tecnologías de la información, la escasa oferta de formación específica a este respecto, la adaptación de los usuarios a un entorno que para muchos es totalmente nuevo, la conectividad, la falta de contacto humano y visual directo, la adecuación de los diferentes entornos desde los que son conectados los usuarios, etc.— y, por supuesto, todos ellos son dignos de consideración, no obstante, en este trabajo nos vamos a centrar en aquellos otros que guardan relación con la materia a impartir y que, por tanto, son problemas propios de la clase de lengua china en el entorno virtual.

Cada materia requiere de métodos docentes adecuados, que están relacionados, entre otras cuestiones, con las características de los contenidos a impartir, con los objetivos de los programas y proyectos docentes —tanto generales como específicos, los cuales variarán en función del nivel de competencia lingüística de los estudiantes—, así como con las competencias y destrezas a desarrollar por el alumnado. Todas estas son cuestiones dignas de tener en consideración para poder desarrollar adecuadamente la docencia, ya sea esta presencial o virtual.

En la enseñanza virtual el profesor debe tener a su disposición las aplicaciones y herramientas necesarias para poder desempeñar adecuadamente su labor. Estas han de tener funciones específicas acorde con los trabajos y tareas a desarrollar según los métodos docentes, los cuales a su vez deben ser configurados teniendo en consideración las características y peculiaridades de la materia a impartir, que en el caso del presente estudio es la lengua china. De modo que conocer las características propias de esta lengua nos va a permitir poder detectar los problemas y dificultades a los que tenemos que enfrentarnos en su enseñanza virtual.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio es investigar acerca de las dificultades que presenta la docencia virtual en tiempo real de la lengua china co-

mo lengua extranjera respecto a la presencial. Nos centramos en los inconvenientes detectados mediante el uso de la plataforma Blackboard y su herramienta Blackboard Collaborate Ultra. Esto hará posible plantear soluciones alternativas que ayuden a cumplir con las competencias y objetivos requeridos en la enseñanza de dicha lengua. Con esta finalidad vamos a exponer las funciones de ciertas aplicaciones destinadas a su aprendizaje. Aunque existen muchas y muy diversas con enfoques tanto educativos como traductológicos e instrumentales, vamos a centrar nuestro estudio en LINE Dict (en adelante, LINE) y Pleco Chinese Dictionary (en adelante, Pleco). Asimismo tratamos también de mostrar determinados usos de la red social WeChat, y cómo pueden ser de utilidad para los propósitos docentes. De modo que el objetivo fundamental de este estudio es mostrar cómo dichas aplicaciones pueden contribuir a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de chino en el entorno virtual.

3. METODOLOGÍA

Nuestra metodología consiste, en primer lugar, en explicar cuáles son las principales características de la lengua china que van a influir para que se usen unos métodos docentes concretos. Centramos nuestro estudio en la enseñanza del chino como lengua extranjera en el entorno universitario hispanohablante. Posteriormente, vamos a exponer las dificultades detectadas en diversas aulas virtuales de la plataforma Blackboard. Tras ello, explicaremos las utilidades de las aplicaciones informáticas LINE, Pleco y WeChat y cómo pueden contribuir durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4. RESULTADOS

Este trabajo no deja de ser un estudio exploratorio sobre el que aún debemos continuar investigando, no obstante, podemos afirmar que en las aulas donde se ha probado el uso de las aplicaciones aquí tratadas, su aceptación ha sido generalizada y el resultado muy positivo, sirviéndoles de gran ayuda a los estudiantes durante el proceso docente, pero también fuera del aula, en donde se han servido de las utilidades

de estas aplicaciones para resolver dudas, repasar contenidos aprendidos y preparar exámenes. Asimismo, muchos reconocen la practicidad de WeChat para la realización de intercambios lingüísticos y otras actividades de tipo lúdico que, a la postre, no dejan de tener repercusiones positivas en el desarrollo de sus destrezas lingüísticas.

5. CARACTERÍSTICAS DE LA LENGUA CHINA QUE INFLUYEN EN LA CONFIGURACIÓN DE MÉTODOS DOCENTES ESPECÍFICOS

La lengua china tiene muchas y muy diversas peculiaridades que hacen de ella una *rara avis* tremendamente atractiva, pero a su vez bastante compleja, de modo que ha sido calificada por muchos como una de las lenguas más difíciles de nuestro planeta. Algunos de los signos distintivos del chino merecen una especial atención y, por ende, son dignos de consideración a la hora de planificar y llevar a cabo la docencia. Podemos destacar en este sentido ciertas características en base a tres aspectos principales: su escritura, su sistema fonético y su abundancia de términos específico-culturales.

5.1. La escritura china

En la actualidad está muy difundido el sistema de notación fonética de la lengua china *hànyǔ pīnyīn* (汉语拼音). Sus usos son muy diversos, se utiliza, entre otras cosas, para aprender la pronunciación correcta en lengua estándar de las grafías, por eso está actualmente muy popularizado entre los estudiantes de chino. Es usado también comúnmente incluso por los propios nativos para diversas cuestiones, como introducir un texto en formato digital a través de un teclado de ordenador, y a veces en los mensajes de texto entre los jóvenes chinos —como indica Rovira Esteva (2010, p.411), desempeñando en estos casos las funciones de la escritura—, pero es preciso incidir en que, al margen de las discusiones que hubo a mediados del siglo XX y de la posible evolución que pueda haber en el futuro, en la actualidad el *pīnyīn* no es una forma de escritura en sí misma, sino un método de transcripción fonética, es decir, un sistema utilizado principalmente para

aprender y/o recordar la pronunciación estandarizada de las grafías. No es extraño encontrarse con personas que aprenden chino dejando de lado su escritura, harto compleja y trabajosa —limitándose exclusivamente al aprendizaje del *pīnyīn*—, lo cual agiliza considerablemente el proceso de adquisición de la lengua en sus fases iniciales, pero desembocaría en el analfabetismo, por lo que somos sin duda partidarios del estudio de la escritura china desde el comienzo del aprendizaje.

La lengua china presenta un sistema de escritura característico y especial. Las grafías que lo componen, en chino llamadas *hànzì* y conocidas comúnmente en Occidente como caracteres o sinogramas, se caracterizan, entre otras cuestiones, porque guardan cierta independencia respecto a la lengua hablada, no existen unas reglas concretas que nos permitan *a priori* conocer con exactitud su pronunciación —aunque también es cierto que al poseer ciertos componentes fonéticos, muchas veces es posible intuirla (al menos de forma aproximada) aun sin conocerlas previamente—. Dicho de otro modo, los signos gráficos de la lengua china no son fonografías propiamente dichas, sino más bien ideofonografías derivadas de un grupo de logografías originarias y fundamentales —particularidad que ha hecho posible, en primer lugar, que su uso a día de hoy esté estandarizado en toda la República Popular China independientemente del dialecto hablado en cada región, y en segundo, que esta escritura traspasase desde tiempos remotos las fronteras del *Imperio del Centro* y se extendiese por otros países de Asia—. Su fuerte carácter pictográfico y la mencionada independencia respecto a los sonidos de la lengua son un gran inconveniente para la mente occidental que, acostumbrada a escrituras fonográficas, se ve obligada a reconfigurarse para adaptarse a un sistema totalmente diferente que se le aparece como un maremágnum gráfico carente de alfabeto y compuesto por miles de sinogramas que nada tienen en común con las escasas tres decenas de letras a las que está acostumbrada, lo que acentúa la dificultad durante el aprendizaje.

Entre los rasgos fundamentales de las grafías chinas cabe mencionar que son normalmente unidades indivisibles significativas, monosilábicas e invariables, en otras palabras, cada una de ellas posee un signifi-

cado *per se* —aunque en chino moderno coexisten monosílabos y polisílabos, de modo que en la mayoría de los casos las grafías también se pueden combinar entre sí para formar otras palabras—, se corresponde, además, con una única sílaba de la lengua hablada y su escritura no está sujeta a ningún tipo de variación, independientemente de con qué otra grafía sea combinada o cuál sea la función que desempeña en la oración. Estos sinogramas son el resultado de la combinación de un número limitado de componentes que a su vez están compuestos por trazos, que son su elemento más primario y fundamental. A pesar de su historia milenaria y las múltiples modificaciones y reformas que ha sufrido a lo largo de los siglos, la escritura china, *ab initio*, nunca ha estado desvinculada de la pictografía —los sentidos de muchos sinogramas se perciben también visualmente, salta a la vista el parecido gráfico que, por ejemplo, tienen en su forma actual los *hànzì* de *sǎn* (伞) "paraguas", *mén* (门) "puerta", *zhuǎ* (爪) "garra" y *huǒ* (火) "fuego" con un paraguas abierto, el marco de una puerta, una garra de un gallo y la llama crepitante de un fuego respectivamente—, por eso sus trazos tienen un fuerte carácter artístico. Aunque es cierto que el parecido sinograma-objeto real no siempre es tan fácilmente perceptible, como indica Cheng (2007, p.15), los signos gráficos chinos no pretenden copiar con exactitud el aspecto externo de las cosas, sino representar algunos de sus rasgos esenciales. El mismo autor (Cheng, 2007, p.16) señala que su sistema de escritura condicionó en China otras muchas prácticas, como la poesía, la caligrafía, la pintura, los mitos, etc.

La caligrafía es el arte del trazo y es considerada una elevada manifestación artística que unifica armoniosamente la lengua con la pintura, ambas llevadas a cabo con el mismo pincel y los mismos trazos, por eso es tan frecuente ver un poema o unos versos caligrafiados en el mismo lienzo. De hecho, como indica Martínez Robles (2007, p.191), la caligrafía es el arte fundamental del que se nutren las demás tradiciones artísticas; opinión que es compartida por otros muchos investigadores.

Más allá del arte toma incluso un papel importante en la sacralidad, para los chinos puede llegar a ser una práctica espiritual, mediante la que se integran en el flujo de la energía universal y se armonizan con lo más profundo y trascendente de su ser. Es una forma de meditación que los abstrae de todo lo que los rodea, mientras crean la obra no existe nada más salvo el fluir de sus trazos. Como expone Martínez Robles (2007, p.195), según el pensamiento de uno de los más reputados calígrafos de la historia de China, el artista calígrafo debe superar el mundo banal y aspirar a lo trascendente, buscar el camino de la liberación de las normas y las convenciones sociales a través de su obra y esta debe reflejar su propia paz interior que se alcanza evitando que la pureza de su espíritu sea corrompida por los deseos mundanos.

El autor ve también en esta manifestación artística una expresión de la dualidad filosófica de las dos principales corrientes intelectuales que han configurado el pensamiento chino: el confucianismo y el taoísmo. Los aspectos teóricos y técnicos de la caligrafía, la repetición y el ejercicio continuo son la clara expresión de la norma confuciana, mientras que cuando estos son superados y los trazos fluyen por sí solos de manera natural, libres de intención y voluntad humana, el artista alcanza por fin la *no-acción* taoísta (Martínez Robles, 2007, p.196). Así pues, como vemos según lo expuesto, la caligrafía abarca multitud de aspectos sociales y culturales, es una manifestación *sui generis*, reflejo del carácter chino y de su tan vasta, excelsa y admirable civilización.

Volviendo a los aspectos técnicos de la escritura, es conveniente también indicar que en ocasiones encontramos grafías chinas que, a pesar de tener significados muy distintos y sin ninguna relación semántica entre ellas, son muy parecidas entre sí y, por lo tanto, de fácil confusión por el ojo del neófito. Podemos mencionar, entre otros muchos ejemplos, los casos de *shǒu* (手) "mano" y *máo* (毛) "pelo, vello, pluma, lana", en donde levemente varían los trazos horizontales y la parte inferior del vertical, en el primer caso con un gancho a la izquierda, en el segundo curvado hacia la derecha y con un gancho en su extremo; *wǒ* (我) "yo" y *zhǎo* (找) "buscar", en el primero hay un trazo en la parte superior izquierda que no está en el segundo, además

de que el horizontal está dividido en dos en el segundo caso; *wǔ* (午) "mediodía" y *niú* (牛) "buey", con el trazo vertical que atraviesa ambos horizontales en el segundo caracter; *bù* (部) "parte, entidad" y *péi* (陪) "acompañar", en donde están los mismos componentes, pero colocados en orden distinto, la parte derecha del primer carácter es la izquierda del segundo; *wèi* (未) "no haber" y *mò* (末) "fin", en donde solo varía el tamaño de los trazos horizontales, el superior es ligeramente más corto que el inferior en el primer caso y al contrario en el segundo; *jǐ* (己) "uno mismo" y *yǐ* (已) "ya", el trazo vertical de la parte izquierda del carácter parte desde el horizontal en el primer caso y, sin embargo, un poco más arriba en el segundo; etc. En consecuencia, durante el aprendizaje y enseñanza de la escritura china es necesario prestar una especial atención a sus matices, ser especialmente meticuloso con la caligrafía e incansable en la práctica.

Existen diferentes hipótesis sobre el proceso cognitivo del aprendizaje de los sinogramas: por un lado está la hipótesis holística, según la cual se procesan los caracteres como una unidad y seguidamente sus componentes semánticos (si fuese necesario); por otro, la analítica, según esta el proceso es el inverso, primero se procesan los componentes semánticos y a continuación las grafías en su totalidad; y la híbrida, que combina ambas, y afirma que en función de cada caso se hace según el método holístico o analítico, el primero para los caracteres de alta frecuencia y el segundo para los de baja (Ciruela Alférez, 2019, pp.35-36). Sea cual sea el proceso cognitivo —holístico, analítico o híbrido—, se hace patente la importancia del conocimiento de diversos aspectos técnicos de la escritura china con implicaciones didácticas, por ejemplo, la capacidad para desgranar los caracteres y distinguir sus componentes (cuando se considere adecuado).

De modo que, en base a las cuestiones mencionadas, tanto para aprender como para enseñar la escritura china es necesario aplicar ciertos métodos concretos que se ajusten a sus características y que permitan, considerando la dificultad que *a priori* esta presenta, familiarizarse con ella del modo más sencillo posible. Estos métodos deben centrarse durante la primera etapa del aprendizaje, en ayudar a entender en

profundidad la escritura china, lo que implica prestar atención a la proporción de los caracteres, a los trazos —distinguiendo sus diferentes tipos, explicando la importancia que tienen en la distinción de significado (como hemos visto en los ejemplos anteriores) y enseñando su orden correcto—, a las reglas de escritura, enseñar asimismo los componentes de los caracteres e indagar en los diferentes tipos que existen, puesto que los hay fonéticos y semánticos —estos últimos, un conjunto de doscientos catorce llamados comúnmente radicales, son probablemente los más importantes para la memorización, puesto que aportan ciertos rasgos semánticos que ayudan a procesar cognitivamente mejor los caracteres—, así como indagar en los diferentes estilos caligráficos. Desde el comienzo, pero también en las etapas siguientes de aprendizaje, se tienen que utilizar técnicas que estimulen la memorización y el recuerdo porque, a pesar de su complejidad, la principal dificultad de los sinogramas no consiste en aprenderlos, ni en entenderlos, sino en recordarlos, de forma que es necesario también el uso de estrategias de mnemotecnia —para lo que existen diferentes métodos, algunos de ellos indicados por Miranda Márquez (2019, pp.89-103)—, lo que no implica que se puedan eludir la práctica a mano y repetición constante que parecen ser, sin duda, las llaves que dan acceso a la escritura china, *de facto*, una de las cuestiones que inquieta a los lingüistas chinos es el índice de olvido de los caracteres en la población actual, que se piensa puede estar relacionado con la sustitución a gran escala de la práctica manual por la escritura informática mediante el uso de teclados, aunque también es cierto, como señala Alleton (2009, p.98), que como no disponemos de encuestas y estudios sobre el tema previos a la era informática, no podemos saber con seguridad si la pérdida de la habilidad manual es debida o no a este factor.

5.2. Cuestiones fonéticas

La fonética china es una cuestión ampliamente estudiada. Entre las investigaciones recientes más relevantes, cabe mencionar las de Cortés Moreno (2009), Liu y Jin (2009) y en especial la extensa obra de Duanmu. (2006), (2007) y (2008), entre otros de los muchos trabajos

del autor. A nivel fonético la lengua china presenta asimismo una serie de características que merecen atención. Durante su estudio, normalmente se aborda la fonética según el sistema *Hànyǔ Pīnyīn* (汉语拼音) —sus equivalencias con el sistema AFI están recogidas en Miranda Márquez (2014, pp.51-68)—, que actualmente es el sistema de notación fonética para indicar la pronunciación estándar de la lengua oficial en la República Popular China, y cuyo uso se ha extendido también a otros muchos países en donde se estudia como lengua extranjera.

Desde el prisma fonético hay considerables diferencias entre las lenguas china y española, a nivel consonántico —aunque en la tradición fonológica china no se habla de consonantes y vocales, sino de iniciales y finales, en la mayoría de casos las unas coinciden con las otras— podemos apreciar que en general, en chino existen más fonemas apicales mientras que en español abundan más los sonoros, también encontramos diversos fonemas aspirados, en contraposición al español, en donde estos últimos no existen. Cabe mencionar a este respecto, por ejemplo, que mientras que en español los fonemas oclusivos se clasifican en sordos (p, t, k) y sonoros (b, d, g), en lengua china estos son todos sordos, sin embargo, existen dos grupos según sea la expulsión de aire, las iniciales oclusivas aspiradas y las no aspiradas, el primer grupo lo conforman (p, t, k), que equivalen a /pʰ/, /tʰ/, /kʰ/ según el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), y el segundo está compuesto por (b, d, g), o sea, /p/, /t/, /k/ según AFI. Esta distinción según la expulsión de aire se da igualmente en otros fonemas, de modo que en chino encontramos también las iniciales africadas aspiradas (c, ch, q), es decir, /tsʰ/, /tʂʰ/, /tɕʰ/ según AFI, y las no aspiradas (z, zh, j), o sea, /ts/, /tʂ/, /tɕ/ según AFI (Miranda Márquez, 2014, pp.55-57).

A nivel vocálico también existen diversas diferencias con el español, podemos destacar que en chino existe un mayor abanico, por ejemplo, /ə/ y /e/ (AFI) —que ambas corresponden con la misma transcripción fonética (e) según el sistema *pīnyīn*—. La /ə/ es central semiabierta no redondeada, mientras que la /e/ es anterior semiabierta no redondeada,

esta última siempre aparece junto a otras vocales formando diptongos y triptongos. De modo que hay que aprender a distinguir que, aunque según el sistema *Pīnyīn* se transcriban ambas como (e), la pronunciación varía, por ejemplo, entre *chē* (车) "coche" y *shuí* (谁) "quién", correspondiendo a /ə/ en el primer caso y a /e/ en el segundo. También es reseñable que además de la /u/, en chino encontramos la /y/, se transcriben según el sistema *Pīnyīn* como (u) y (ü) respectivamente, como se hace, por ejemplo, en las palabras "calle" *lù* (路), y "verde" *lǜ* (绿). Sin embargo, en ocasiones no se transcribe el signo diacrítico de la /y/, y ambas quedan indicadas como (u), por ejemplo, *wǔ* (舞) "baile" y *yǔ* (雨) "lluvia", así, es preciso distinguir que cuando aparece acompañada de la (w) es una y acompañada de (y) es la otra, esto es, cuando la transcripción es (wu) corresponde al fonema /u/, y cuando es (yu) a /y/. También hay otros casos susceptibles de confusión, cuando el fonema /y/ acompaña a los fonemas (j) /tɕ/, (q) /tɕʰ/ y (x) /ɕ/, también se transcribe sin el diacrítico, de forma que quedan así en *Pīnyīn* indicados como (ju), (qu) y (xu) —aunque no ha lugar a confusión con la (u) /u/, porque esta no se combina con (j) /tɕ/, (q) /tɕʰ/ y (x) /ɕ/—.

En contraposición con el español, el chino es una lengua tonal, que presenta cinco distinciones tonales básicas —cuatro tonos y un tono ligero o neutro— a las que hay que sumar el resto de variaciones tonales a las que en ocasiones están sujetas ciertas sílabas. Los tonos desempeñan una función clave en la distinción de significado, es decir, una misma sílaba tiene en chino significados distintos según el tono con el que sea pronunciada, por consiguiente, los tonos son uno de los principales escollos que hay que superar durante el proceso de aprendizaje.

Como vemos, las características fonéticas de la lengua china difieren considerablemente de las del español, encontramos ciertas distinciones que existen en una lengua pero no en la otra y viceversa. Además, para poder usar el *Pīnyīn* como herramienta para aprender la pronunciación correcta de las sílabas chinas, previamente es necesario tener

ciertos conocimientos sobre él. Todas estas cuestiones implican una indiscutible dificultad para el aprendizaje de la fonética china por los hispanohablantes, especialmente a nivel inicial. Por lo que es esencial que el profesor ponga mucho énfasis en que, desde el inicio del aprendizaje, los estudiantes aprendan correctamente tanto a distinguir los fonemas como a pronunciarlos, pero las técnicas y estrategias docentes usadas para ello en la enseñanza presencial, no siempre pueden ser aplicadas en una sala virtual.

5.3. Cuestiones específico-culturales

También es importante indicar que en lengua china existen multitud de términos y expresiones específico-culturales, por lo que para aprenderla es imprescindible ampliar nuestro ámbito de estudio y abarcar también los diferentes aspectos que conforman su cultura, como su tradición, historia, sociedad, sistemas de pensamiento, religiones, ritos, forma de pensar y actuar de su gente, etc., que van a influir en el carácter y la idiosincrasia de los chinos y, con ello, en su forma de expresarse. Para esto es fundamental que los estudiantes no se limiten a los contenidos didácticos de la clase y realicen actividades de intercambio con personas nativas. Esto, sin duda, los acercará más a la forma de pensar de los chinos y hará que aprendan la lengua con mayor facilidad y rapidez. Pero no siempre existe la oportunidad de que estos intercambios sean organizados institucionalmente, por lo que en ocasiones es complicado lograr llevarlos a cabo. A esto hay que sumar que con la enseñanza *on-line* —como en todo lo que es virtual—, siempre se da cierto grado de deshumanización al tener la barrera de la distancia y las limitaciones que presentan las tecnologías de la comunicación. Es evidente que no es lo mismo dar un fuerte abrazo o un apretón de manos, que un saludo a través de una pantalla, por muy eufórico que este sea, igualmente, tampoco es lo mismo, ni mucho menos, hablar y tratar con alguien en persona, que hacerlo a través de la cámara de un equipo informático.

6. ENSEÑANZA VIRTUAL EN TIEMPO REAL DE LA LENGUA CHINA A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA EDUCATIVA BLACKBOARD

Generalmente la enseñanza virtual reglada se lleva a cabo a través de plataformas para uso docente que ponen a disposición de los usuarios diversas herramientas para desempeñar las labores educativas, tanto la enseñanza y aprendizaje como la evaluación. Blackboard es una de ellas. La herramienta que suministra esta plataforma para la enseñanza virtual en tiempo real se llama Blackboard Collaborate Ultra y dispone de diversas utilidades. A través de ella se puede acceder a una sala virtual para realizar videoconferencias en tiempo real y también es posible grabar la sesión quedando así esta a disposición de los estudiantes para que puedan reproducir su contenido a conveniencia. La sala incluye un chat grupal al que tiene acceso cada uno de los usuarios, lo que favorece la interacción y hace posible que la sesión sea participativa. Asimismo se dispone de una pizarra virtual que puede ser usada por todos los usuarios de la sesión, tanto profesor como alumnos.

6.1. INCONVENIENTES DE LA DOCENCIA DE LENGUA CHINA A TRAVÉS DE BLACKBOARD COLLABORATE ULTRA

Hemos expuesto anteriormente ciertas peculiaridades de la escritura y la fonética del chino, porque en esos dos aspectos es en los que se encuentran las principales dificultades de la docencia virtual.

Como hemos mencionado, respecto a lo que concierne en primera instancia a la escritura, por las características intrínsecas a la propia lengua china es imprescindible prestarle una especial atención y usar un método específico, distinto del que usamos en otras lenguas extranjeras en las que la caligrafía no tiene un rol tan importante, ni goza de tanta relevancia sociocultural. De modo que, en las clases presenciales el profesor se puede valer de la pizarra física para explicar con detalle todas las cuestiones que considere oportunas como, por ejemplo, explicar los trazos que componen un carácter, el orden y sentido de los mismos, los diferentes componentes que conforman los caracteres, las

reglas concretas de escritura que se aplican en cada caso, así como incidir en la importancia de la correcta caligrafía, porque, como ya hemos indicado, es necesario ser meticuloso durante el aprendizaje de la escritura, en caso contrario se puede incurrir en errores que afecten no solo a nivel estético, sino semántico. Todas estas cuestiones se pueden explicar con facilidad usando la pizarra física del aula presencial, como se muestra en la siguiente imagen, en donde se detalla, en este caso para la palabra "yo", cómo deben realizarse los trazos, su grosor en cada tramo, el número de trazos, el orden en el que se ejecutan, el sentido de cada uno de ellos y la transcripción fonética en *Pīnyīn* de la palabra.

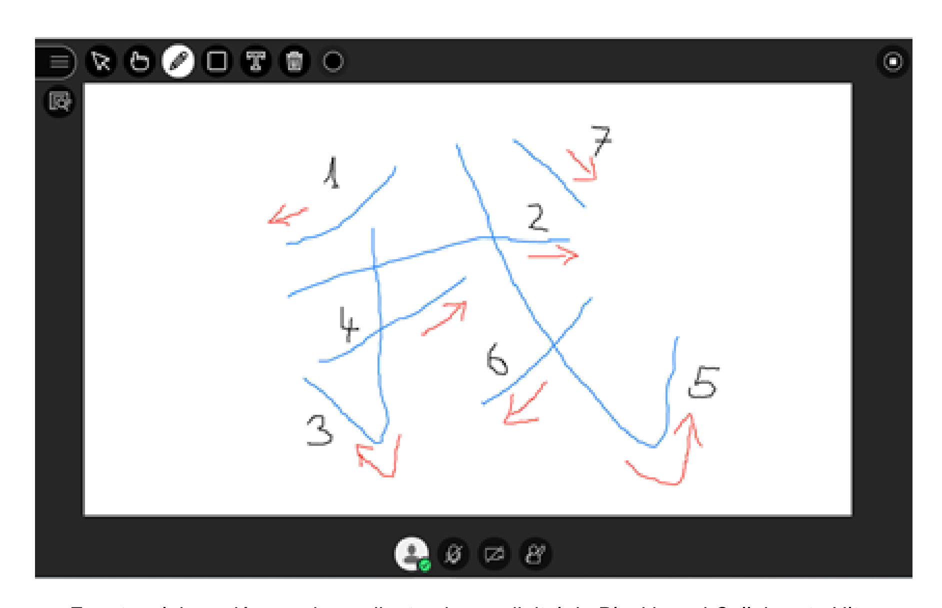
IMAGEN 1.



Fuente: elaboración propia de forma manual

Basta con una rápida comparativa del resultado obtenido entre la pizarra física (imagen 1) y la pizarra virtual de Blackboard (imagen 2) con acceso a través de un ordenador PC para ver las carencias tan evidentes que la última presenta y cuyo resultado es como si un bebé con un lápiz de carpintero intentara copiar *Las meninas*: no se puede modificar el grosor del instrumento de escritura, por lo que no se puede mostrar la variación en las dimensiones de las diferentes partes de los trazos, con el ratón se carece de precisión para realizarlos correctamente, el orden y el sentido de cada uno es complicado indicarlo si el carácter tiene un número de trazos elevado. También es complicado, por la mencionada falta de precisión al trabajar con ratón, mostrar con exactitud dónde comienza y termina cada trazo, lo que puede dar lugar a equívocos semánticos, especialmente en el caso de que existan varios caracteres similares, lo cual sucede a menudo. Por último, pero no menos importante, es complejo lograr transmitirle a los alumnos la repercusión que, como hemos visto, tiene la caligrafía en las diferentes manifestaciones socioculturales chinas, con el resultado obtenido a través de la pizarra virtual de Blackboard Collaborate Ultra.

IMAGEN 2.



Fuente: elaboración propia mediante pizarra digital de Blackboard Collaborate Ultra

En el apartado siguiente explicamos cómo las aplicaciones LINE y Pleco pueden servir de utilidad para suplir estas carencias de la pizarra virtual de Blackboard.

En lo concerniente a la parte fonética, el principal inconveniente de cualquier aula virtual son los filtros por los que pasa el sonido desde que se emite hasta que se recibe, es decir, al hablar el docente, el micrófono de su equipo informático recibe los sonidos que posteriormente transforma en una serie de datos que envía a través de la red. A continuación esos datos son recibidos por los equipos (ordenadores, tabletas o móviles) de los alumnos, los cuales los vuelven a transformar en sonidos que se emiten a través de los altavoces. Durante este proceso, dependemos de la calidad y las características de los equipos informáticos —de los micrófonos, los altavoces, las tarjetas de sonido, etc.— y su capacidad para procesar los datos, además de esto, también influye la calidad de las conexiones a *internet*, existe una posible pérdida de datos en la red que se produce a menudo y puede que en algunas ocasiones no llegue a ser significativa, pero en otras sí. Si ya es laborioso muchas veces aprender las distinciones fonéticas de una nueva lengua estando físicamente cerca del hablante y observando los movimientos y posiciones de su boca al articular los sonidos, es mucho más complejo y engorroso tener que hacerlo a través del entorno virtual.

7. LOS USOS DE LAS APLICACIONES LINE DICT Y PLECO CHINESE DICTIONARY

Si llevamos a cabo una búsqueda, rápidamente encontraremos todo tipo de aplicaciones informáticas enfocadas al aprendizaje de la lengua china, tantas que es fácil marearse saltando de una a otra. Hemos preferido limitar esta investigación a dos de ellas (más la red social WeChat que mencionaremos en la parte final), por ser de las más completas y convenientes para nuestros objetivos. Ambas aplicaciones están enfocadas hacia su aprendizaje, por lo que presentan características que se ajustan a ella. Tienen multitud de funciones. En el presente trabajo mencionamos solo las que son de interés para nuestro pro-

pósito, que no es sino sortear los obstáculos que encontramos en el aula virtual. No obstante, no está demás comentar que estas aplicaciones no solo son útiles para la docencia virtual, sino también para el uso por los estudiantes fuera del aula en otras muchas situaciones al margen del contexto académico.

7.1. LINE Dict

Esta aplicación está disponible para diferentes tipos de equipos informáticos. Puede servir de utilidad tanto en lo que respecta a la escritura como a la fonética. En lo que refiere al primer aspecto, cuando se busca un sinograma, la aplicación de entrada ya proporciona información detallada. Además de su transcripción fonética, su definición, su función gramatical, varios ejemplos de uso y su relevancia —mediante las estrellas junto a la indicación del nivel HSK (acrónimo de *Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì* 汉语水平考试, es decir "Examen de Nivel de Chino") al que corresponde—, encontramos unas imágenes en las que se ve de forma secuencial el orden de los trazos que lo componen (véase imagen 3). Además, podemos acceder, pulsando el icono de la flecha junto a la indicación "strokes", a una nueva pantalla en donde el sinograma adquiere todo el protagonismo y podemos visualizar no solo el orden de los trazos, sino el sentido de cada uno de ellos, porque la aplicación, sobre un sinograma de color gris, va sobrescribiéndolos en negro una y otra vez (véase imagen 4). En la captura de pantalla de la imagen 4 la aplicación está realizando el segundo trazo, como se puede apreciar, de izquierda a derecha (el trazo aún no está finalizado).

IMAGEN 3.



Fuente: LINE Dict. Captura de pantalla a través de Smartphone

IMAGEN 4.



Fuente: LINE Dict. Captura de pantalla a través de Smartphone

Otra función útil que presenta la aplicación, en esta misma línea, es la posibilidad de buscar sinogramas introduciéndolos de forma táctil en la pantalla del dispositivo. Para ello seleccionamos entre las opciones de teclado o de pincel que hay a la derecha de la barra de búsqueda (imágenes 5 y 6).

IMAGEN 5.



Fuente: LINE Dict. Captura de pantalla a través de Smartphone

IMAGEN 6.



Fuente: LINE Dict. Captura de pantalla a través de Smartphone

Lo interesante de esta función es que el programa presenta una serie de opciones que escoge según el reconocimiento de la imagen introducida (imágenes 7 y 8), para ello tiene en cuenta el número, orden y sentido de los trazos introducidos. Por lo que se puede practicar la escritura de los sinogramas y ver si el programa los reconoce correctamente. Como vemos en la imagen 7, el resultado de la introducción táctil de sinogramas es más apropiado que el obtenido con la pizarra de Blackboard Collaborate Ultra.

Podemos, además, introducir rápidamente el sinograma sin levantar el dedo de la pantalla, que si realizamos la secuencia correcta según orden y dirección de trazos el programa lo reconoce igualmente (imagen 8). Lo que es de gran utilidad en estados más avanzados de aprendizaje.

IMAGEN 7.



Fuente: LINE Dict. Captura de pantalla a través de Smartphone

IMAGEN 8.



Fuente: LINE Dict. Captura de pantalla a través de Smartphone

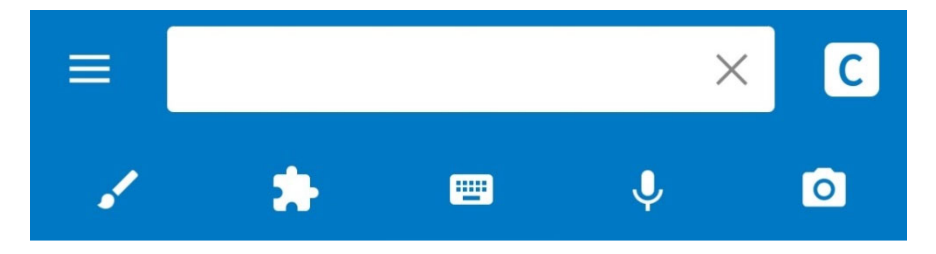
En ambos casos, la primera opción de reconocimiento que ofrece el programa es la palabra *wǒ* (我) “yo”, situada en la parte superior izquierda de ambas imágenes.

Respecto a la parte fonética, tenemos a nuestra disposición en la aplicación la opción de audio. A la derecha de la transcripción fonética de la palabra buscada encontramos el icono de un micrófono mediante el que podemos acceder a ello (imagen 3). Además del audio de la palabra, también tenemos la opción de escuchar los audios de los ejemplos de uso que proporciona la aplicación. Estos audios reproducen expresiones, frases e incluso diálogos completos con fluidez y claridad. Esto no soluciona el problema de sonido de la clase virtual en tiempo real, no obstante, los estudiantes pueden tener la opción de escuchar los audios en cualquier otro momento, lo que ayudará a disipar dudas, porque al trabajar con la aplicación eliminamos diversas etapas de procesamiento informático de datos, es decir, el sonido pasa por menos filtros y por tanto es menos susceptible de distorsionarse o perder calidad. Todo es mucho más directo, se depende solo de las características del equipo que reproduzca el audio, y por tanto hay menos posibilidad de pérdida de datos.

7.2. Pleco Chinese Dictionary

Muchas de las funciones que presenta LINE —entre ellas las ya mencionadas—, son similares a las de Pleco y, por ende, no es necesario volver a repetirlas, sin embargo, esta última aplicación es en algunos aspectos aún más completa presentando, por tanto, un mayor abanico de posibilidades. Para empezar, en la pantalla inicial de la aplicación disponemos de diferentes opciones de búsqueda de caracteres (imagen 9).

IMAGEN 9.



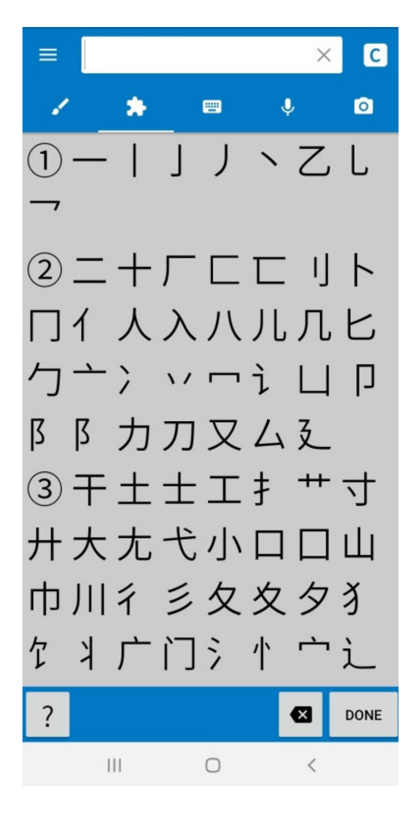
Fuente: Pleco Chinese Dictionary. Captura de pantalla a través de Smartphone

Como vemos en la imagen, podemos introducir la transcripción fonética del carácter (icono de teclado); trazar el carácter con el dedo directamente en la pantalla (icono de pincel); pero además tenemos a disposición otros métodos de búsqueda que no ofrece LINE, como introducir los componentes que forman el carácter (icono de la pieza de puzle), para lo que se despliega un menú deslizable verticalmente en donde estos se encuentran ordenados en función del número de trazos (imagen 10); reconocimiento fotográfico (icono de la cámara fotográfica), mediante el que podemos acceder a archivos de nuestro propio dispositivo o a la cámara de fotos para, apuntando a una o varias palabras, introducir aquello con lo que queramos trabajar, esta función convierte nuestro dispositivo en un traductor instantáneo, práctico y ligero; y, por último, pero no menos importante, la introducción por voz (icono de micrófono), mediante la que podemos hablar y el dispositivo realizará un reconocimiento de lo que se haya pronunciado. Esta última opción es muy útil para los estudiantes, porque mediante el reconocimiento de voz y las opciones de reconocimiento que les ofrezca la aplicación, ellos pueden saber si están pronunciando correctamente o no. Se puede pronunciar una palabra aislada u oraciones completas. De modo que, en este sentido, la aplicación se convierte en un excelente método para la práctica y la autoevaluación de la expresión oral.

Esta aplicación puede ser usada también por los estudiantes de manera independiente y al margen del contexto de la clase, porque, como se puede ver en la parte inferior del menú (imagen 11), incluye

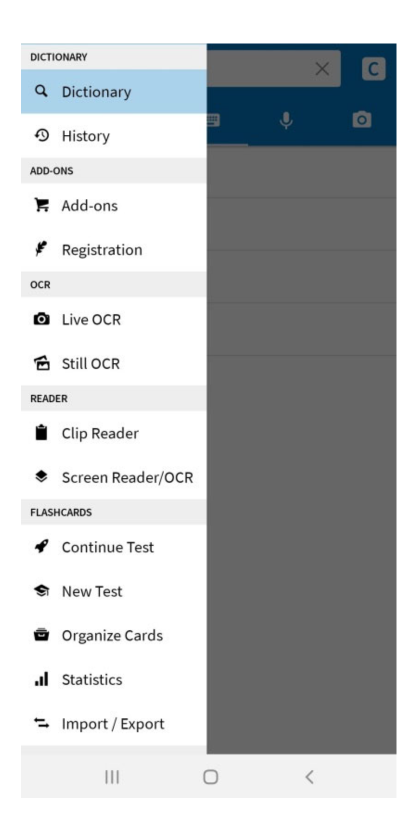
flashcards, cuyos test son de gran utilidad para la memorización y pueden usarse para el estudio de forma lúdica y autodidáctica.

IMAGEN 10.



Fuente: Pleco Chinese Dictionary. Captura de pantalla a través de Smartphone

IMAGEN 11.



Fuente: Pleco Chinese Dictionary. Captura de pantalla a través de Smartphone

7.3. WeChat

WeChat es la red social de uso ampliamente extendido en China y entre los chinos que residen en el extranjero. Esta aplicación tiene, además, diversas utilidades que pueden resultar de especial interés para el estudio de la lengua. Por ejemplo, cabe destacar que mediante la opción *scan*, podemos apuntar con la cámara de nuestro dispositivo a cualquier objeto (imagen 12) y la aplicación hace un reconocimiento de lo que tiene en el objetivo, realiza una búsqueda rápida en la red y en pocos segundos proporciona información detallada en lengua china sobre dicho objeto (imagen 13). De esta forma puede ser usada como una herramienta de gran practicidad para la ampliación de vocabulario.

IMAGEN 12.



Fuente: WeChat. Captura de pantalla a través de Smartphone

IMAGEN 13.



Fuente: WeChat. Captura de pantalla a través de Smartphone

Además de esto, también tiene otras opciones interesantes como la de traductor instantáneo para textos en cualquier tipo de formato, porque el reconocimiento del texto también es a través de la cámara (aunque de momento no está disponible en la versión española de la aplicación, pero sí en la versión en inglés), pero la utilidad que puede ser más práctica para los estudiantes es la de buscar personas nativas cercanas (ya que la mayoría de usuarios de la aplicación son chinos), la aplicación realiza una búsqueda de usuarios que en ese momento se encuentran cerca de la ubicación y permite enviarles una solicitud de amistad para conversar con ellos. Así, ofrece la posibilidad de conocer personas con las que entablar amistad y realizar intercambios lingüísticos lo que, como es obvio, es de gran utilidad para el aprendizaje de la lengua. Estas funciones pueden ser usadas, por supuesto, fuera del ámbito académico para los propios intereses personales de los estudiantes en contextos informales y de forma lúdica.

8. CONCLUSIONES

Estamos seguros de que las circunstancias actuales han creado un precedente importante sobre nuevas posibilidades de docencia virtual en muchas ramas de conocimiento que anteriormente no se planteaban. Estas nuevas formas de enseñanza y aprendizaje están en auge y parecen ser una tendencia —que no solo ha derivado de la pandemia sanitaria, aunque esta haya sido el impulsor definitivo—, que puede marcar un camino importante en las actuales sociedades de las tecnologías de la información. Pero la docencia en tiempo real en este nuevo entorno es aún incipiente y se presentan multitud de inconvenientes. Como hemos expuesto a lo largo de la investigación, los beneficios y utilidades que del uso de las aplicaciones mencionadas se pueden extraer para la enseñanza y aprendizaje de la lengua china son muy diversos. Dichas aplicaciones no van a solucionar por completo todos los problemas encontrados en la docencia *on-line*, pero pueden contribuir a mejorar la calidad del aprendizaje. Esperamos que este trabajo sirva para tomar conciencia de las dificultades que se presentan para docentes y discentes, así como de estudio introductorio y exploratorio sobre las dificultades de la enseñanza virtual de lengua china, que

pueda servir de punto de partida abriendo el camino a nuevas perspectivas sobre la cuestión y, en definitiva, ayudar a mejorar en el futuro la calidad de la docencia virtual de dicha lengua.

9. REFERENCIAS

Alleton, V. (2009). *La escritura china. El desafío de la modernidad*. Edicions Bellaterra.

Cheng, F. (2007). *La escritura poética china. Seguido de una antología de poemas de los Tang*. Pre-textos.

Ciruela Alférez, J. J. (2019). El uso de radicales en el aprendizaje de la escritura china. En Javier Martín Ríos (Ed.), *Estudios lingüísticos y culturales sobre China* (pp. 31-40). Comares.

Cortés Moreno, Maximiliano (2009). *Fonología china*. Herder.

Duanmu, S. (2006). Chinese (Mandarin), Phonology. En Keith Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp.351-355). Elsevier.

Duanmu, S. (2007). *The Phonology of Standard Chinese*. Oxford University Press.

Duanmu, S. (2008). *Syllable Structure: The Limits of Variation*. Oxford University Press.

Liu G. H., y Jin X. D. (2009). *Hànyǔ pǔtōnghuà yǔyīn* 《汉语普通话语音》(Fonética del chino estándar). Beijing Language and Culture University Press.

Martínez Robles, D. (2007). *La lengua china: historia, signo y contexto. Una aproximación sociocultural*. Editorial UOC.

Miranda Márquez, G. (2014). Distancia lingüística, a nivel fonético-fonológico, entre las lenguas china y española. *Philologia hispalensis*, 28(1), 51-68. https://doi.org/10.12795/PH.2014.v28.i01.04

Miranda Márquez, G. (2019). Características representativas de la escritura china y estrategias para su aprendizaje y enseñanza. En Javier Martín Ríos (Ed.), *Estudios lingüísticos y culturales sobre China* (pp. 89-103). Comares.

Rovira Esteva, S. (2010). *Lengua y escritura chinas. Mitos y realidades*. Edicions Bellaterra.

EL AVANCE DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA. ANÁLISIS DE APLICACIONES PARA SMARTPHONES

CONSUELO GUTIÉRREZ LORENZO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el ámbito educativo ha adquirido una importancia considerable que sigue creciendo día a día, hasta el punto de pasar de ser una posibilidad a ser una necesidad dentro de las aulas, y no solo para los estudiantes, también para los docentes.

Estas TIC son una forma de mejorar la calidad de la enseñanza, pero también ayudan a dar respuestas a las nuevas exigencias que plantea la sociedad de la información.

En las clases de enseñanza de Chino como Lengua Extranjera (CLE), donde el número de alumnos ha ido aumentando de forma considerable en los últimos años, los docentes están cada vez más abiertos al uso de nuevos métodos didácticos que incluyan estas TIC.

Ahora disponemos de aplicaciones en el móvil, que también se pueden usar normalmente en Tablets y ordenadores, que nos ayudan a memorizar caracteres, a practicar la escritura de los mismos, el orden de los trazos, a consultar en un diccionario el significado de cualquier palabra y ver cómo se puede usar esa palabra en distintos ejemplos de frases, incluso existen aplicaciones que nos ayudan a practicar la lectura de textos en formato digital, en la que podemos consultar en el momento el significado de una palabra simplemente pulsando sobre ella.

Todos estos avances, y algunos más que comentaremos durante este artículo, han ayudado tanto a los estudiantes de CLE, que pueden aprender esta lengua de una forma más dinámica y personalizada, como a los docentes del idioma, que pueden hacer que sus clases sean más interactivas con el uso de las TIC, sin tener que centrarse exclusivamente en el libro de texto correspondiente al nivel en el que se encuentre.

2. OBJETIVOS

En este estudio pretendemos entender la situación actual de las TIC en el ámbito educativo, para posteriormente centrarnos en la situación de estas TIC y los usos que se les pueden dar en la enseñanza y aprendizaje de CLE.

Después realizaremos un breve recorrido por el avance que han sufrido estas nuevas tecnologías que se usan en la enseñanza y el aprendizaje de chino, comenzando por los audios correspondientes a los libros de texto y las diapositivas usadas en un proyector, siguiendo por los diccionarios electrónicos y continuando por los diccionarios web, hasta llegar a las aplicaciones que usamos hoy en día tanto en los móviles como en las Tablets.

Tras ello, analizaremos algunas de las aplicaciones que más útiles pueden resultar tanto para los estudiantes como para los docentes: The Chairman’s Bao, Quizlet, trainchinese y Chinese Writer.

Para después concluir comentando qué ventajas ofrecen tanto en el aula, pudiendo hacer que la clase de chino sea más dinámica, como fuera de ella, ayudando a los estudiantes a que su aprendizaje sea más sencillo e incluso más rápido.

3. METODOLOGÍA

3.1. Situación actual de las TIC en la educación.

Las TIC se definen como el conjunto de recursos, herramientas y técnicas utilizadas en el tratamiento y la transmisión de información mediante el uso de ordenadores, dispositivos electrónicos y aplicaciones informáticas.

Según el análisis de Cobo (2009)[143], en relación a las distintas definiciones de las TIC, éstas se definirían como los dispositivos tecnológicos que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Y añade que estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento.

En el ámbito educativo, Cabrero (1998)[144] realizó una clasificación de las características que hacen de las TIC un recurso educativo útil y distinto:

> *Las características básicas que las definen las podemos concretar en las siguientes: la inmaterialidad, la interactividad e interconexión, la instantaneidad, la innovación, los elevados parámetros de calidad de imagen y sonido que poseen, su digitalización, su influencia más sobre los procesos que sobre los productos, su tendencia hacia automatización y la diversidad.*

El avance y desarrollo de las nuevas tecnologías y las TIC, han contribuido a que se produzcan cambios importantes en el ámbito educativo. No se pretende romper y eliminar los medios usados anteriormente, como por ejemplo el libro de texto. La mejor forma de enfocar y aceptar este avance tecnológico es combinando los medios que se

---

[143] Cobo, J. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. ZER, 27 (14), 295-318.

[144] Cabero, J. (1998 b): Corren nuevos tiempos para seguir pensando en viejos proyectos. El papel de las nuevas tecnologías en el cambio y la innovación educativa: sus posibilidades y limitaciones, en CEBRIÁN, M. Y otros (coods): Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje, Málaga, ICE-Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 133-146.

usan desde hace años con los nuevos que van apareciendo conforme avanza la sociedad, así daremos al alumno la oportunidad de elegir qué tipo de soporte y qué recursos le resultan más propicios para su aprendizaje.

En la educación, estas TIC son una forma de mejorar la calidad de la enseñanza y también ayuda a dar respuestas a las nuevas exigencias que plantea la sociedad de la información. Internet está mucho más desarrollado, llevamos un smartphone todos los días en la mano al que podemos tener acceso en cualquier momento para consultar cualquier tipo de información, tener un ordenador o una Tablet es algo al alcance de una gran parte de la población… Por lo que los recursos a los que ahora mismo tenemos acceso, tanto profesores como alumnos, son mucho mayores y nos ofrecen un mundo de nuevas posibilidades en el ámbito educativo.

Gracias al análisis realizado por Cabero (1998)[145], podemos observar cuáles son las principales posibilidades que estos avances tecnológicos pueden aportar a la enseñanza. En primer lugar, destaca el incremento de información que se pone a disposición tanto de estudiantes como de docentes. Otro gran avance es la interactividad, que hace que los estudiantes no sean solo receptores de información, sino que también se convierten en creadores y procesadores de la misma. Y por supuesto la instantaneidad, gracias a la cual hay una mayor rapidez en el acceso y en el intercambio de información, rompiendo así las barreras espacio-temporales que han influido durante bastante tiempo en la organización de actividades formativas.

No debemos olvidar que lo más importante aquí debe ser siempre lo educativo, no lo tecnológico. El docente debe ser consciente de que las TIC no ofrecen un efecto mágico sobre el aprendizaje, ni van a generar automáticamente innovación educativa. Hay que estar forma-

---

[145] Cabero, J. (1998): Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continuas: reflexiones para comenzar el debate, en Departamento de didáctica y organización escolar Universidad Complutense – UNED: Las organizaciones ante los retos del siglo XXI, 1143-1149. (ISBN: 84-600-9507-X)

do en ellas, saber usarlas y saber cómo aplicarlas en la clase con los alumnos o enseñar a los alumnos cómo pueden usarlas.

Salinas (2004)[146] afirmó que es necesario integrar estas nuevas herramientas tecnológicas con las usadas de forma tradicional, para que así exista una visión equilibrada:

> Los procesos de innovación respecto a la utilización de las TIC en la docencia universitaria suelen partir, la mayoría de las veces, de las disponibilidades y soluciones tecnológicas existentes. Sin embargo, una equilibrada visión del fenómeno debería llevarnos a la integración de las innovaciones tecnológicas en el contexto de la tradición de nuestras instituciones.

Utilizar las TIC en la enseñanza de idiomas puede facilitar el aprendizaje a los alumnos, tanto para aquellos que estudian de forma presencial como para los que lo hacen a distancia y online.

Dentro del ámbito de la enseñanza de lengua china, se ha observado que en los últimos años el número de personas que han decidido estudiar chino ha aumentado considerablemente. El chino es la lengua con mayor número de hablantes del mundo, pero además la estudian más de 40 millones de personas[147] como lengua extranjera, una cifra que aumenta con rapidez cada año.

En España el número de estudiantes de chino también aumenta cada año. Este idioma ya se imparte en colegio e institutos, en las escuelas oficiales de idiomas y, por supuesto, en las universidades, donde tradicionalmente se enseñaba esta lengua y donde el número de estudiantes aumenta cada año de manera considerable.

Los profesores cada vez están más abiertos al uso de nuevos métodos didácticos en sus aulas. El avance de las nuevas tecnologías ha conseguido que en las clases de enseñanza de chino se utilicen muchos más

---

146 Salinas, Jesús (2004): Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). [artículo en línea]. UOC. Vol. 1, no 1. <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>

147 Esta cifra de 40 millones se publicó en 2009 en un boletín de Hanban (Oficina Nacional China para la Enseñanza del Chino como Lengua Extranjera).

recursos además del libro del texto y los audios correspondientes al mismo.

Ahora disponemos de aplicaciones en el móvil que nos ayudan a memorizar caracteres, a practicar la escritura y el orden de los trazos, a consultar en un diccionario el significado de ciertas palabras y además poder ver en el momento cómo se usa esa palabra en distintas frases, tenemos aplicaciones que nos ayudan a practicar la lectura de textos en formato digital, en la que podemos consultar qué significa una palabra que no conocemos simplemente pulsando sobre ella, e incluso aplicaciones que nos ayudan a preparar los exámenes oficiales del HSK.

3.2. Recorrido por el desarrollo y avance de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de CLE.

En los últimos dos siglos, las escuelas y los libros de texto han formado una relación tan fuerte que actualmente es difícil de romper. Sin embargo, la explosión y expansión de las tecnologías digitales en sus diversas formas (ordenadores, Tablets, teléfonos móviles, software...) no solo está cambiando en gran medida los métodos tradicionales de producción, almacenamiento, difusión y consumo de información, sino que también ha comenzado a introducirse en las escuelas, institutos, universidades y otras instituciones educativas, para cambiar así el status quo de los modelos y materiales didácticos tradicionales.

Se podría decir que los primeros avances tecnológicos que se usaron en el aula de CLE fueron los audios que acompañaban a los libros de texto. Algo que ha ido evolucionando con el paso de los años hasta llegar a los audiolibros que podemos usar hoy en día para escuchar libros completos, una forma más atractiva de "leer" y practicar la comprensión auditiva.

Independientemente de nuestro nivel, aprender chino usando los audios de los libros de texto, es una de las herramientas más básicas para mejorar y seguir avanzando en el aprendizaje. Para formarse en una nueva lengua, uno de los aspectos más importantes es escucharla y escuchar los diferentes acentos que existen, y aunque en los niveles

iniciales se suelen usar acentos más estándar, conforme el nivel va aumentando también se van incluyendo otros acentos e incluso se aumenta la velocidad a la hora de hablar.

Posteriormente se comenzaron a usar diapositivas digitales en las aulas, ésta es una opción que los profesores pueden utilizar para presentar el temario, explicaciones más complejas que en el libro de texto no aparecen, aspectos culturales e incluso los alumnos pueden exponer trabajos haciendo uso de las mismas. Además de ser una herramienta relativamente fácil de usar, y cuyo funcionamiento no requiere muchos requisitos tecnológicos, también se puede mostrar en una misma presentación imágenes, textos, videos y audios. Y al mismo tiempo, permite que se puedan imprimir o compartir de forma digital las diapositivas, lo que facilita la distribución de materiales educativos en forma gráfica a los estudiantes.

El siguiente avance que encontramos en las aulas de CLE, son los diccionarios electrónicos (Figura 1), que sustituyeron a los diccionarios en papel por la facilidad y la simplificación que suponía a la hora de buscar el significado de cualquier palabra.

Estos diccionarios nos permitían buscar de una formar mucho más rápida el significado de cualquier palabra, tanto en chino como en el otro idioma en el que estuviese configurado. Los más comunes eran chino-inglés, pero también se podían encontrar diccionarios chino-español, aunque en menor medida. Además, nos ofrecían la posibilidad de ver distintos ejemplos de frases en los que se usaba la palabra buscada, pudiendo así tener una visión mucho más amplia del significado y del uso de la misma.

FIGURA 1. *Diccionario electrónico chino-inglés.*



Fuente: amazon.es

Tras estos diccionarios electrónicos, llegaron los diccionarios web, a los que se podía acceder, en un principio, desde cualquier ordenador, y que después se amplió a los smartphones y Tablets cuando estos comenzaron a tener más funcionalidades digitales y mejoraron su acceso a contenidos de Internet.

El problema para los estudiantes hispanohablantes de CLE, era que la mayoría de estos diccionarios eran chino-inglés, y no chino-español. Mantenían las funciones de los diccionarios electrónicos: ver el significado de la palabra y también varios ejemplos en distintas frases, para dejar claro su significado o significados que pudiese tener.

Con el tiempo, estos diccionarios han ido avanzando y mejorando estas funciones, y gracias a estos avances se ha conseguido que actualmente podamos escuchar la palabra en chino, ver el orden de los trazos a la hora de escribir los caracteres, sinónimos, antónimos y por supuesto las funciones anteriores de significado y ejemplos en frases. Pero, como pasaba hace años, estos diccionarios siguen siendo principalmente chino-inglés, no existe un diccionario web de referencia chino-español. El mejor ejemplo de diccionario web que ha ido mejorando y evolucionando con el paso de los años, adaptándose así a los

requisitos de los estudiantes de chino es LINE Dictionary Chinese-English[148].

Y por último llegamos a las aplicaciones móviles que usamos actualmente y que se pueden utilizar en el smartphone, un dispositivo que la mayoría de los estudiantes y docentes tienen cada día en su mano, y que además se pueden usar también, en su gran mayoría, en ordenadores y Tablets, por lo que se han ido adaptando a los avances de las nuevas tecnologías con el paso de los años, y siguen haciéndolo mediante actualizaciones periódicas.

A día de hoy tenemos a nuestro alcance aplicaciones que nos permiten practicar las cuatro destrezas lingüísticas: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora, e igualmente disponemos de diccionarios con muchas más funciones que las vistas anteriormente en los diccionarios electrónicos y los diccionarios web.

En la Figura 2 podemos observar algunas de las aplicaciones más conocidas dentro de la enseñanza y aprendizaje de CLE. Uno de los grandes avances durante la última década es que en algunas de estas aplicaciones sí contamos con contenido de calidad en español, algo que no se había conseguido anteriormente con los diccionarios web, aunque siguen existiendo aplicaciones en inglés que son muy conocidas entre los estudiantes y docentes, como por ejemplo el diccionario *Pleco*.

Otro diccionario muy útil para los estudiantes hispanohablantes de CLE es *trainchinese*, el cual analizaremos más detalladamente en este artículo. Además contamos con aplicaciones como *The Chairman's Bao* y *Du Chinese*, para practicar la comprensión lectora y la comprensión auditiva, ya que permite leer y escuchar textos a la vez; *ChineSimple* nos ayuda a preparar los exámenes oficiales HSK (Hanyu Shuiping Kaoshi - 汉语水平考试), está organizada por niveles y podemos encontrar todo el contenido gramatical, de vocabulario y ejercicios para practicar y preparar el examen; *Quizlet* es una aplicación

148 https://dict.naver.com/linedict/#/cnen/home

que nos permite memorizar y aprender vocabulario a través de flashcards y otros juegos*;* *Chinese Writer* es de gran utilidad para practicar la escritura de caracteres y conocer el orden de los trazos; y *Standard Mandarin* es perfecta para la pronunciación, uno de los grandes retos de la lengua china, en ella se puede escuchar cualquier sonido pinyin para aprender la pronunciación correcta, incluye dibujos y animaciones de la anatomía involucrada en la producción de los sonidos de la lengua china y además cada sílaba pinyin posible va acompañada de una descripción detallada de cómo usar la lengua y los músculos faciales.

Figura 2. *Aplicaciones para la enseñanza y aprendizaje de CLE.*



Fuente: elaboración propia.

3.3. Análisis de aplicaciones multimedia para la enseñanza y aprendizaje de CLE.

Las aplicaciones que vamos a analizar en este artículo son algunas de las más completas que existen a día de hoy para practicar las destrezas lingüísticas, memorizar vocabulario y usar como diccionario, y son las siguientes: *Quizlet, trainchinese* y *Chinese Writer*, que podemos configurarlas en español, y *The Chariman's Bao*, que solo se puede configurar en lengua inglesa.

3.3.1. Quizlet.

Quizlet es una aplicación de aprendizaje individual o grupal, que permite tanto a los docentes como a los estudiantes crear tarjetas con el vocabulario que deseen, y organizarlo por niveles, temas, lecciones, etc. Además, las carpetas creadas se pueden compartir con quien se quiera de forma gratuita, y se puede utilizar en el smartphone, en la Tablet y en el ordenador.

Una vez creadas las unidades con las tarjetas del vocabulario elegido, la aplicación genera de forma automática diferentes actividades y juegos que son de gran utilidad tanto en el aula como fuera de ella (Figura 3).

Figura 3. *Actividades y juegos de Quizlet para el vocabulario del HSK1.*

Fuente: elaboración propia.

La primera de estas actividades es APRENDER, en la que se crea un plan de estudio personalizado en función del vocabulario de la unidad que se va conociendo conforme se avanza. Se nos muestra una palabra en caracteres chinos y varias opciones en español, y a medida que se responden más preguntas de forma correcta, se avanza a otras nuevas, por lo que muchos de los términos se van repitiendo durante la actividad para así asentar mejor los conocimientos. También se puede configurar para que la palabra salga en español y las opciones en chino, e incluso para escribir nosotros directamente la respuesta en cualquier de los dos idiomas.

La siguiente funcionalidad es FICHAS, que permite repasar el vocabulario en tarjetas o flashcards, en las cuales aparece la palabra en caracteres chinos y pulsando sobre ella aparece el significado en español. Una vez se ha visualizado la tarjeta en ambos idiomas, la aplicación nos permite moverla a la izquierda, si queremos que nos vuelva a aparecer más adelante para seguir estudiándola, o a la derecha, para indicar que ya la hemos memorizado.

La actividad ESCRIBIR nos permite practicar la escritura de caracteres de forma digital. Aparece una palabra en español y tenemos que escribir su significado en chino. Al igual que en las utilidades anteriores, las palabras que no se conozcan se irán repitiendo durante la actividad para facilitar el aprendizaje de las mismas.

Continuamos con un juego, COMBINAR, en el que hay que emparejar los caracteres chinos con su significado en español. Además, se mide el tiempo que se tarda en realizar todas las combinaciones, por lo que es una buena forma de competir con uno mismo y también con otros si se hace de forma grupal.

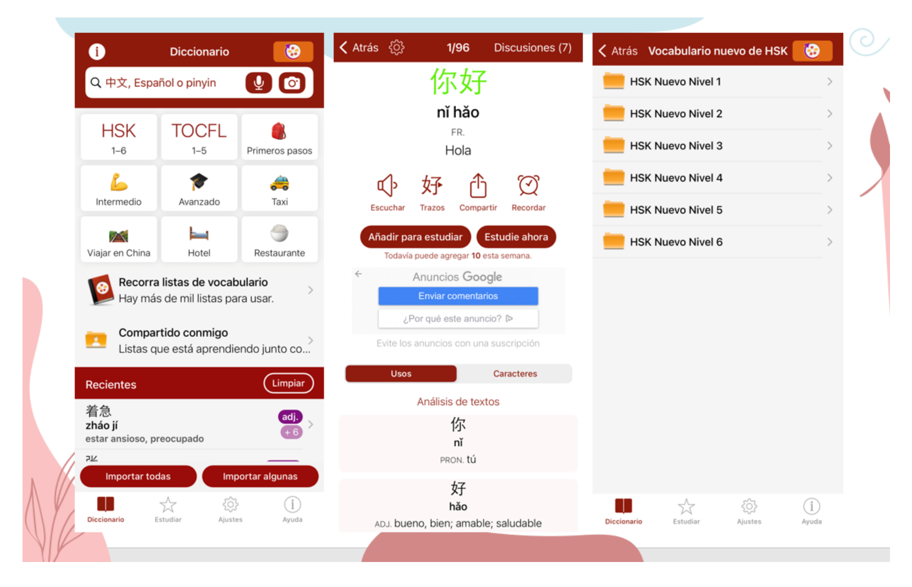
Y por último nos encontramos con PROBAR, una actividad que nos permite crear un examen para evaluar todos los conceptos vistos en la unidad creada. Se pueden configurar los siguientes aspectos: número de preguntas, corrección instantánea o al final y tipo de preguntas (verdadero/falso, opción múltiple y escritas).

3.3.2. trainchinese.

Esta aplicación, que al igual que *Quizlet* se puede utilizar en smartphone, Tablet y ordenador, es un diccionario chino-español en el que cada palabra incluye pinyin, audio, animaciones sobre cómo escribir los caracteres y ejemplos de uso de esa palabra en distintas oraciones. Las búsquedas pueden realizarse en español, pinyin y en caracteres chinos, y también podemos visualizar los caracteres tanto en chino simplificado como en chino tradicional.

Además, contiene listas de vocabulario organizadas por niveles de HSK, niveles de TOCFL[149] o temas variados como: viajar en china, restaurante, taxi… entre muchos otros. También pueden crearse listas de vocabulario personalizadas, que quedan guardadas tanto en la aplicación como en el ordenador si se usa desde la página web, ya que se sincronizan en todo momento. Y como ayuda extra a la comprensión de cualquier palabra, se pueden añadir anotaciones en cada una de ellas (traducciones, ideas, descripciones…).

Figura 4. *Distintas pantallas de la aplicación trainchinese en smartphone. En la primera imagen de la izquierda vemos la pantalla principal que aparece al abrir la aplicación; en el centro, la pantalla que aparece al buscar una palabra, en ella podemos ver las funcionalidades mencionadas anteriormente (escuchar, trazos); y por último las listas de vocabulario de los distintos niveles del HSK.*



Fuente: elaboración propia.

3.3.3. Chinese Writer.

Una buena aplicación para practicar la escritura de los caracteres y el orden de los trazos sin la necesidad de usar papel y bolígrafo es *Chi-*

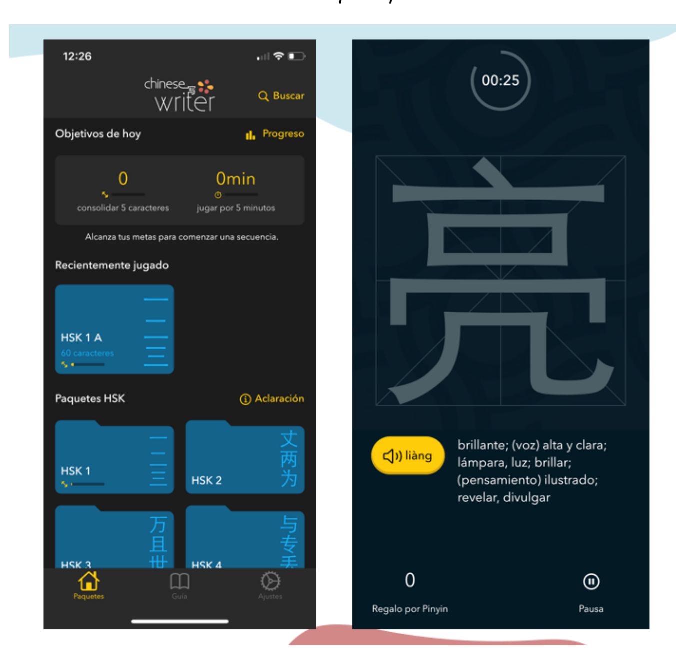
[149] Prueba de Competencia en Chino Mandarín de Taiwan (TOCFL) - 華語文能力測驗.

nese Writer. Una herramienta que se puede configurar en español y que está disponible para descargar en teléfonos y Tablets.

Permite a los estudiantes de CLE practicar la escritura tanto de caracteres simplificados como tradicionales, además de escuchar la pronunciación de todos ellos y ver su significado.

En la Figura 6 podemos observar la primera pantalla que encontramos al abrir la aplicación, en la que podemos elegir la carpeta de la cual queremos practicar los caracteres. Se encuentran organizadas por niveles, del HSK1 al HSK6, y también por frecuencia, inicial pinyin, radicales y cantidad de trazos. O si se prefiere, la aplicación también permite crear tus propias carpetas personalizadas con los caracteres que cada uno considere oportunos y necesarios para el aprendizaje de la lengua.

Figura 5. *En la imagen se observa la primera pantalla de la aplicación en la que aparecen las distintas carpetas de caracteres, y en la imagen de la derecha vemos la pantalla que aparece en cada uno de los caracteres para practicar su escritura.*



Fuente: elaboración propia.

3.3.4. The Chairman's Bao.

Y por último, la aplicación *The Chariman's Bao* permite practicar tanto la comprensión lectora como auditiva. En esta herramienta encontramos lecturas, principalmente de noticias, organizadas por nivel, desde HSK1 a HSK6+.

Como podemos observar en la Figura 6, una vez seleccionado el nivel del cual queremos ver las lecturas disponibles, nos aparecerán varias lecturas, que se van renovando periódicamente en función de las noticias y temas de actualidad, y al entrar en una de ellas encontraremos el texto en cuestión. En la parte de arriba se observan algunas opciones de configuración del texto: tamaño de la letra, espaciado y fuente; y en la parte de abajo se encuentran las opciones para escuchar el texto, en las que podemos reproducirlo, pararlo, aumentar o disminuir la velocidad de reproducción, y también elegir si queremos ver caracteres simplificados o tradicionales.

Figura 6. *La imagen de la izquierda muestra el menú donde se puede seleccionar el nivel de la lectura que se quiere leer, y en la imagen de la derecha visualizamos una lectura del nivel HSK1 con todas las utilidades disponibles dentro de la misma.*



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al texto, es totalmente dinámico, podemos pulsar en cualquiera de los caracteres y nos aparecerá su significado inmediatamente. Pero no es esa la única funcionalidad que tenemos al seleccionar una palabra, también podemos escucharla de forma individual, guardarla en una lista o practicar la escritura de la misma siguiendo el orden de los trazos.

Una vez finalizada la lectura del texto, encontramos dos apartados más: *Keywords* y *Grammar Points* (Palabras clave y puntos gramaticales), en los que podemos ver las palabras de vocabulario usadas en el texto en chino con su significado en inglés y, además, los puntos gramaticales que han aparecido en la lectura con su explicación y ejemplos, también en inglés, ya que esta aplicación solo se encuentra en este idioma y, por ahora, no se permite configurarla en español. Pero sí que se puede usar tanto en el teléfono móvil o Tablet como en el ordenador.

4. RESULTADOS

Tras el análisis y explicación del funcionamiento de las aplicaciones elegidas, se puede observar que todas ellas ofrecen utilidades para que la enseñanza y el aprendizaje de CLE sea más personalizado e interactivo. Con ellas no se descarta el uso de los anteriores métodos de enseñanza, por ejemplo, para el vocabulario o para la práctica de las destrezas lingüísticas, pero sí que consigue que el aprendizaje de la lengua sea más atractivo y, en ocasiones, más sencillo y rápido.

Con *Quizlet*, el docente puede crear dentro de la aplicación lecciones del vocabulario a aprender en cada unidad. Pudiendo compartirlo después con sus alumnos para que lo practiquen tanto en la clase como fuera de ella, usando todas las funciones que la aplicación crea automáticamente como vimos en el apartado anterior.

Además, *Quizlet* tiene otra función específica para profesores que es *Quizlet Live*, en la que los alumnos trabajan en equipos para combinar correctamente los términos y definiciones de la unidad de aprendizaje que haya creado el docente previamente. Consiguiendo así que el es-

tudiante no solo practique y refuerce el vocabulario, sino que también se fomente el trabajo y la comunicación en equipo.

También hemos observado que *trainchinese* no es el típico diccionario al uso, sino que ofrece muchas otras funcionalidades que son beneficiosas para el aprendizaje de CLE. La aplicación permite conocer el orden de los trazos, escuchar la pronunciación de las palabras, ver varios ejemplos de frases donde se usa, en los sustantivos nos explica cuál es el clasificador que le corresponde, y también, en el caso de las palabras formadas por dos o más caracteres, nos ofrece la posibilidad de ver el significado de los caracteres por separado.

Y para el docente brinda una utilidad que puede ser de gran ayuda para la práctica de la escritura, ya que ofrece la posibilidad de descargar hojas de estudio de cada uno de los caracteres en formato PDF. Estas hojas pueden imprimirse y compartirse con los estudiantes, y ayudarles así tanto a aprender a escribir caracteres a mano como a practicar el orden de los trazos.

La escritura de caracteres es complicada para aquellas personas que están acostumbradas a la escritura occidental y que comienzan a estudiar el idioma chino. Los trazos que componen un sinograma se deben de escribir en un orden determinado, y es de suma importancia hacerlo así, tanto por normativa como por sentido práctico. Antes de los diccionarios digitales, era uno de los aspectos principales durante el aprendizaje de CLE, ya que, en los diccionarios tradicionales en papel, una de las formas de buscar el significado de una palabra era conocer los radicales de los caracteres, que normalmente se escriben en primer lugar.

Actualmente, con el avance de las nuevas tecnologías, estos diccionarios tradicionales han caído en desuso, ganando importancia los diccionarios web o las aplicaciones para los smartphones y Tablets, pero la escritura del idioma no deja de ser importante durante el proceso de aprendizaje de la lengua, ya que dominar los caracteres es indispensable, tanto para entender mejor el idioma como la cultura china.

Y por ello, *Chinese Writer*, es una gran ayuda en este proceso de práctica de escritura. Los estudiantes de CLE pueden mejorar su destreza

en este sentido desde cualquier lugar, y solo necesitan su teléfono móvil, ya que la aplicación permite crear listas personalizadas con los caracteres que estemos estudiando en ese momento, o utilizar las listas que vienen predeterminadas y organizadas por nivel.

La comprensión lectora es la base del aprendizaje de cualquier lengua. Actualmente, las TIC y las redes sociales requieren el procesamiento de grandes cantidades de información, y, en el proceso, la comprensión lectora basada en los hábitos de lectura se vuelve crucial. Pero también es cierto que es un hábito que está perdiendo fuerza en las nuevas generaciones, y por ello es necesario buscar nuevas formas de motivar al alumno a leer. Si a veces es complicado que lean en su lengua materna, el leer en una lengua que están aprendiendo se vuelve todo un reto.

Por todo esto, *The Chairman's Bao*, es una herramienta con un gran potencial, ya que permite al alumno no solo leer un texto de actualidad en el nivel de la lengua en el que se encuentre, si no también poder consultar en el momento el significado de las palabras que no conoce, escuchar el texto, ver el pinyin de los caracteres e incluso los puntos gramaticales que aparecen durante la lectura. Estas ventajas respecto a las lecturas tradicionales en papel son una buena forma de afrontar el reto de la comprensión lectora en lengua china, principalmente fuera del aula, ya que los estudiantes pueden tener acceso a estos textos en su teléfono móvil y consultarlos en cualquier momento, favoreciendo así la comprensión de lectores no competentes, sobre todo en niveles iniciales.

Los materiales de lectura digitales de CLE con anotaciones que brindan traducciones de palabras de vocabulario, anotaciones emergentes, explicaciones de audio y ejercicios interactivos de verificación de comprensión a lo largo de la lectura, tienen el potencial de hacer que los textos sean más comprensibles y accesibles para los estudiantes. Este tipo de lectura se conoce como escritura hipermedia o textos hipermedia.

5. CONCLUSIONES

Las TIC y el avance de las nuevas tecnologías han desempeñado un papel fundamental en el aprendizaje de CLE en los últimos años; han permitido a los estudiantes aprender la lengua de una manera más interactiva.

La tecnología en sí misma no hace milagros en el aula, pero integrarla de forma adecuada y cuidadosa en el plan de estudios, junto con los métodos didácticos ya existentes, puede contribuir al aprendizaje exitoso del idioma. La educación del siglo XXI exige al docente que conozca y sepa usar las TIC en educación, y por ello la formación que reciben los profesores está cada vez más vinculada a dominarlas.

Por otra parte, los estudiantes deben adquirir las competencias necesarias para saber usar bien las TIC desde los niveles iniciales de escolarización, y por lo tanto es necesario que los docentes las conozcan y sean capaces de utilizarlas. Esta formación inicial es de suma importancia para el uso de las TIC y para el alumnado, ya que con el paso del tiempo será cada vez más importante renovar la forma de enseñar a los alumnos, adaptándose a las tecnologías y recursos que estén disponibles en ese momento.

En el avance de las tecnologías usadas en el aula de CLE, hemos podido observar cómo han ido abarcando cada vez más aspectos en el proceso de aprendizaje de la lengua. Se comenzó con los audios y las diapositivas, continuando con los diccionarios electrónicos y los diccionarios web, y con el avance de los teléfonos móviles en nuestra sociedad se han adaptado con la creación de múltiples aplicaciones que ayudan a practicar todas las destrezas lingüísticas y facilitar así la enseñanza y el aprendizaje del idioma.

Y por ello, aplicaciones como las analizadas en este artículo, entre muchas otras, aportan grandes beneficios a los docentes en el aula y a los estudiantes que quieren aprender el idioma. Aunque principalmente van destinadas a estos últimos, los profesores pueden también hacer uso de ellas en sus clases o motivar a que se usen de forma activa, ya que en muchos casos agilizan el aprendizaje, por ejemplo, a la hora de

buscar el significado de una palabra, ahora es algo que se hace en segundos mientras que con los diccionarios tradicionales en papel era algo mucho más tedioso y que conllevaba más tiempo.

De forma muy resumida, en el análisis realizado se ha observado que *Pleco* o *trainchinese* nos ofrecen la posibilidad de tener un diccionario en nuestra mano, además de muchas otras funcionalidades, como poder ver el orden de los trazos o el uso de las palabras en distintas oraciones; gracias a aplicaciones como *The Chairman's Bao* podemos mejorar la comprensión lectora y motivar a los estudiantes a leer de una forma más dinámica, teniendo además la opción de escuchar el texto que estamos leyendo y practicar también así la comprensión auditiva, consultar el vocabulario simplemente pulsando sobre la palabra de la que queramos conocer el significado e incluso ver los contenidos gramaticales que aparecen en el texto; *Quizlet* nos ayuda a la memorización de vocabulario y de caracteres, uno de los grandes retos que presenta la lengua china, y tiene funcionalidades de gran utilidad para los alumnos, pero también para el profesor, que puede crear lecciones con el vocabulario a estudiar y compartirlas con ellos; y por último *Chinese Writer* nos permite practicar la escritura de caracteres sin necesidad de usar papel y lápiz, simplemente con nuestro smartphone o Tablet y en cualquier lugar.

Estas aplicaciones y el uso de las TIC en las aulas de enseñanza de CLE, están desempeñando un papel fundamental en el desarrollo de las destrezas lingüísticas de la lengua, ayudando así a los estudiantes a que su aprendizaje sea más sencillo y a los profesores a enseñar de una manera más dinámica, personalizada e interactiva.

6. REFERENCIAS

Cobo, J. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. ZER, 27 (14), 295-318.

Cabero, J. (1998 b): Corren nuevos tiempos para seguir pensando en viejos proyectos. El papel de las nuevas tecnologías en el cambio y la innovación educativa: sus posibilidades y limitaciones, en CEBRIÁN, M. Y otros (coods): Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje, Málaga, ICE-Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 133-146.

Cabero, J. (1998): Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continuas: reflexiones para comenzar el debate, en Departamento de didáctica y organización escolar Universidad Complutense – UNED: Las organizaciones ante los retos del siglo XXI, 1143-1149. (ISBN: 84-600-9507-X)

Salinas, Jesús (2004): Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). [artículo en línea]. UOC. Vol. 1, no 1. <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>

APRENDER CATALÁN EN EL ENTORNO DIGITAL: PRÁCTICAS Y PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES CHINOS DE POSGRADO EN CATALUÑA[150]

RUOCHEN NING
Universitat Pompeu Fabra

CARME BACH
Profesora Serra Húnter
Universitat Pompeu Fabra

1. INTRODUCCIÓN

Bajo el contexto de la globalización, el intercambio y la comunicación entre distintas culturas se ha mecho más necesario que nunca. En el siglo XXI, integrarse al mundo multilingüe es más fácil con el dominio de más de una lengua por lo que el aprendizaje de una lengua adicional se ha vuelto imprescindible y se ha convertido en un tema que llama la atención a profesionales tanto del mundo educativo como del ámbito tecnológico.

La nueva era digital nos ha brindado abundantes posibilidades y recursos para aprender idiomas, lo cual facilita el aprendizaje tridimensional tanto dentro como fuera del aula. Godwin-Jones (2018: 8) explica que el desarrollo de las L2 se está llevando a cabo fuera de los entornos institucionales, especialmente a través de las redes y los medios en línea, marcado por una gran variedad de enfoques y materiales como las redes sociales, el espacio de afinidad, los videos y la música. Lai y Gu (2011: 317) también señalan que:

> Technology opens up various potentials for language learning: access to native speakers and peer learners of the language around the world,

[150] Este artículo se ha realizado con el apoyo del grupo de investigación consolidado Gr@el (Grupo de investigación sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas), financiado por el gobierno de la Generalitat de Cataluña a través del AGAUR (ref. 2017 SGR915).

> easy 24/7 access to a wide array of instructional and authentic language learning materials and learning support, construction of and exposure to engaging learning experience and environments, and facilitation of the construction of positive learner identities.

De otra parte, el aprendizaje de idiomas ha pasado gradualmente de estar centrado en el profesor a estar centrado en el alumno, con lo que la autonomía del alumno y el uso de nuevas tecnologías por parte de los estudiantes para el aprendizaje de lenguas pasa a ser objeto de interés de los investigadores.

En este estudio nos centramos en la práctica y las estrategias de aprendizaje de catalán por parte de los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña. En el nivel de posgrado, el catalán ya no es una asignatura obligatoria ni la lengua de instrucción, como lo es en la escuela primaria y secundaria, lo cual significa que no tienen la obligación institucional de aprender catalán y poseen la libertad de aprenderlo autónomamente con el uso de entornos digitales.

A la luz de esta situación, las prácticas de aprendizaje y los recursos que eligen los aprendices objeto de este estudio serán útiles para comprender mejor el aprendizaje realizado por los alumnos en un nuevo medio autónomo, así como sus necesidades de aprendizaje.

Las herramientas de aprendizaje digital, como ordenadores personales y el acceso a Internet, ya se han vuelto omnipresentes e indispensables en casi todo el mundo y para todas las disciplinas. Golonka, Bowles, Frank, Richardson y Freynik (2014: 70) proponen que una posible ventaja de las innovaciones tecnológicas es que pueden aumentar el interés y la motivación del alumno; proporcionar a los estudiantes un mayor acceso a la exposición de la lengua meta y mayores oportunidades de interacción. Alshahrani (2016) señala que los recursos digitales en la educación de lenguas adicionales facilitan un buen ambiente que reduce la ansiedad de los alumnos.

De otra parte, basado en el trabajo de Sangrà et al.(2011), nos interesa la definición de aprendizaje digital propuesta por Vazquez-Calvo (2016: 22), según el cual aprender una lengua digitalmente supone "una aproximación a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, que se

desarrolla total o parcialmente mediante dispositivos y medios digitales que mejoran el acceso a la formación lingüístico-cultural, la comunicación e interacción, al tiempo que facilita la adopción de nuevas formas de comprender y desarrollar el aprendizaje de la(s) lengua(s) y cultura(s) objeto de estudio."

En este sentido, Cercone (2008) habla del diseño de un entorno digital educativo para los aprendices adultos y afirma que el aprendizaje digital ofrece a los usuarios la posibilidad de seleccionar el entorno favorable para aprender una lengua adicional según sus propias necesidades y que este se caracteriza por su flexibilidad temporal y espacial. Yang y Tsai (2008), de otra parte, se centran en los factores personales indicando que las preferencias y creencias de los alumnos cuando usan recursos digitales para aprender una lengua están relacionados con sus rendimientos académicos.

Al igual que Yang y Tsai (2008), Lu, Throssell y Jiang (2013) también señalan la importancia de investigar el uso de recursos digitales por parte de los aprendices de lenguas adicionales y sus actitudes porque para cualquier recurso digital, es posible que exista incompatibilidad entre las expectativas de los diseñadores y las necesidades reales de los usuarios.

También Garrett (2009) señala que los recursos digitales facilitan el aprendizaje de lenguas adicionales por parte de los alumnos y divide los recursos digitales para el aprendizaje de lenguas adicionales en tres categorías: 1) recursos tutoriales, que dan instrucciones a los alumnos de lenguas adicionales; 2) recursos auténticos, que son diseñados para los hablantes nativos, sin adaptación para los extranjeros; 3) recursos comunicativos, que están concebidos para comunicarse e interactuar.

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En el presente estudio, se examinan y analizan los recursos tecnológicos utilizados por los estudiantes de posgrado chinos en Cataluña para aprender catalán como lengua adicional.

Así, pues, el objetivo de este capítulo es describir cómo los estudiantes adultos chinos seleccionan y construyen sus propias experiencias en entornos digitales para el aprendizaje del catalán como lengua adicional más allá de los límites del aula.

Además, también queremos explorar como es el aprendizaje digital de una lengua minorizada como el catalán teniendo en cuenta que las lenguas minorizadas suelen disponer de menos recursos de aprendizaje en los entornos digitales.

Nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los recursos digitales que utilizan los estudiantes chinos de posgrado para aprender catalán?
- ¿Cómo utilizan los recursos digitales para aprender catalán?
- ¿Cuáles son sus percepciones y valoraciones de estos recursos digitales?

4. METODOLOGÍA Y PARTICIPANTES

Para localizar a los participantes de esta investigación, se diseñó un cuestionario en línea en chino mandarín mediante *Google Formularios* para encontrar informantes que cumplieran dos criterios de inclusión: 1) debían ser adultos de origen chino que estaban realizando estudios de posgrado en Cataluña; y 2) debían tener experiencia en aprender catalán. Nos pusimos en contacto con los posibles informantes vía dos canales: o bien mediante el grupo de chat 西班牙留学交友群 (un foro de redes sociales para estudiantes chinos en España a Wechat) o bien se identificaron a través de sitios web oficiales de las universidades catalanas donde figuran los nombres de estudiantes e investigadores.

El cuestionario en línea nos permitió encontrar a 25 estudiantes chinos de posgrado (15 mujeres y 10 hombres) que estaban matriculados en programas de máster o doctorado en Cataluña.[151] Su tiempo medio de

[151] Es importante indicar que no se dispone de datos concretos sobre la cantidad de estudiantes chinos de posgrado que estudia en Cataluña. Tan solo disponemos de unos datos apro-

residencia en Cataluña es de 39,6 meses. Todos ellos tenían un cierto dominio del inglés y antes de comenzar los estudios de posgrado en Cataluña ya tenían por lo menos un nivel B2 de castellano. Tenían entre 24 y 32 años (M = 26,9).

Estudio	Sexo	Número
Máster	Hombres	2
	Mujeres	8
Doctorado	Hombres	8
	Mujeres	7

Tabla 1. Número de participantes según estudios y sexo

En la primera fase, llevamos a cabo entrevistas individuales semi-estructuradas para conseguir datos sobre su uso de recursos digitales y sus percepciones sobre estos recursos.[152] En la segunda fase, 12 participantes nos proporcionaron grabaciones o capturas de pantalla de su aprendizaje de catalán a través de recursos digitales. Las grabaciones de pantalla se analizarán siguiendo la propuesta de Vazquez-Calvo, 2016, tal como se observa en la Tabla 2.

Esta tabla está compuesta por dos cuadros correlacionados: el primero, presenta información meramente identificativa y, el segundo, indica la secuencia de uso con su minutaje; se subdivide en tres celdas: datos, descripción e interpretación. Con esta tabla observamos cómo

ximados sobre el número de estudiantes que cursaban estudios de máster y doctorado en 2016, provenientes de Asia y Oceanía, que hemos extraído del informe de la Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP) (2019). De los estudiantes extranjeros que cursaban un máster 810 eran de Asia o de Oceanía, dato que supone que un 17,4% de los estudiantes no españoles en las universidades públicas catalanas. En relación con los estudios de doctorado, 560 estudiantes provenían de Asia y Oceanía, dato que indica que un 15’6% del total de estudiantes no españoles en estos estudios.

[152] Todos los informantes han dado su consentimiento para participar en este estudio, que sigue los códigos éticos establecidos por la Universtitat Pompeu Fabra. Además, explicamos a nuestros informantes que cada vez que se mostrará su voz nos referíamos a ellos usando un pseudónimo.

los participantes utilizan recursos digitales para resolver sus dudas lingüísticas cuando aprenden catalán. La resolución de cada duda lingüística de catalán es analizada con el siguiente cuadro de análisis de videos.

Código	Video 1
Participante	XXX

Secuencia X				
Análisis				
Min.	Datos		Descripción	Interpretación
Inicio: 00:00- Fin: 00:00	Tarea:	Tipo de tarea (composición, traducción, revisión)		
	Duda lingüística:	Categoría según la adaptación del análisis textual funcionalista (Nord, 2009; Reiss & Vermeer, 1996)		
	Finalidad:	Comprensión Escritura Revisión		
	Recurso:	Tipo de recursos digitales usados		
	Solución	Adecuada Parcialmente adecuada No adecuada		

Tabla 2. Cuadro de análisis de videos adoptado de Vazquez-Calvo 2016

Con todos los participantes de este estudio, hicimos una posentrevista para que explicaran sus movimientos en la grabación que visionamos

con ellos o las capturas de pantalla proporcionadas, combinando la narración descriptiva propuesta por Vazquez-Calvo (2016) con los datos aportados por los participantes, de manera que nuestras interpretaciones quedaron confrontadas con la explicación de los participantes.

En la tercera fase, las transcripciones de las entrevistas y las capturas de pantalla se procesaron utilizando *Atlas.ti*. Durante este proceso, emergieron categorías como "recursos digitales usados para aprender catalán" "recursos digitales usados para resolver dudas lingüísticas de catalán" "valoración positiva del recurso" "valoración negativa del recurso", entre otras.

4. ANÁLISI Y RESULTADOS

Los datos recogidos muestran que nuestros informantes, cuando aprenden catalán en un entorno digital, llevan a cabo un aprendizaje consciente con recursos tutoriales como plataformas de aprendizaje, diccionarios en línea y aplicaciones móviles diseñadas para aprender idiomas o herramientas lingüísticas que les ayudan en la resolución de dudas, pero no han participado en actividades comunicativas e interactivas como podrían ser las comunidades de *fandom*, o algunos juegos cooperativos, como sí sucede en otras comunidades de aprendizaje tal como relatan Shafirova y Cassany, 2019,o Vazquez-Calvo 2020, entre otros. Así pues, en este estudio, nos centramos en analizar las herramientas y recursos digitales que los informantes utilizan para aprender catalán, así como en sus prácticas y percepciones después de su uso.

4.1. USO DE RECURSOS DIGITALES POR PARTE DE LOS PARTICIPANTES

Nuestros participantes han utilizado, por un lado, plataformas o aplicaciones móviles diseñadas específicamente para aprender catalán y, por otro, herramientas lingüísticas que les ayudan en la resolución de dudas.

4.1.1. Uso de aplicaciones para aprender catalán

En cuanto a las plataformas y aplicaciones móviles para aprender lenguas adicionales, los participantes utilizan 1) Parla.cat (usado por diez participantes), 2) Duolingo (usado por tres participantes) y 3) 5000 frases (usado por dos participantes).

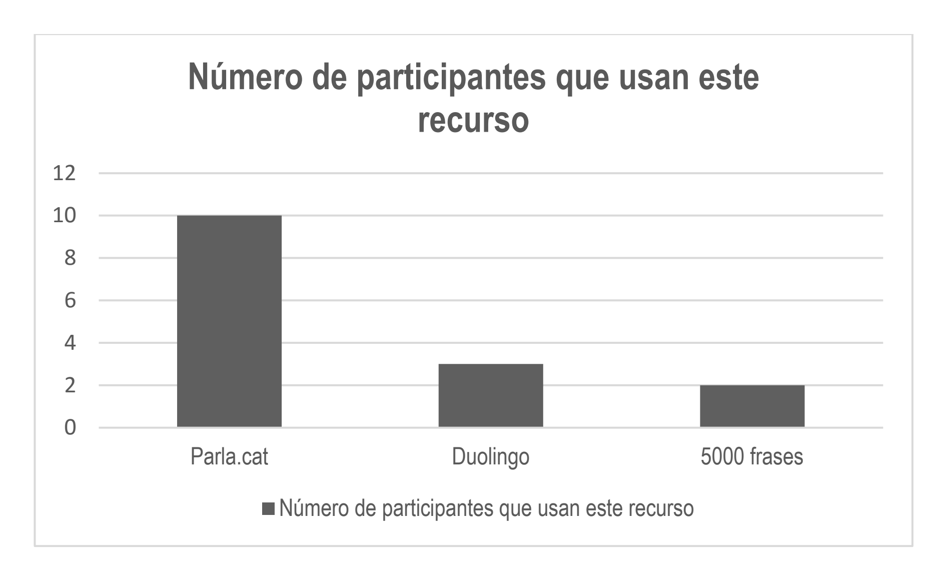


Gráfico 1. Número de participantes que utilizan cada plataforma/aplicación móvil

Si tomamos en cuenta que el catalán es una lengua minorizada que dispone de menos recursos digitales específicamente diseñados para aprenderla, la cifra mostrada en el gráfico no es nada inesperada. Los 25 participantes de este estudio conocen Parla.cat, en la mayoría de los casos, a través de la recomendación de los profesores de cursos de catalán regular que siguen de forma presencial. Entre ellos diez participantes tienen la experiencia de usar Parla.cat regularmente para aprender catalán.

Parla.cat es una plataforma multimedia en línea, creada en 2008, con un enfoque comunicativo y socio-constructivista para aprender catalán (Serra, 2010: 43). Ofrece cursos de cuatro niveles (Bàsic, que se corresponde con el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER), Elemental, correspondiente al nivel B1 del MCER; Intermedi, correspondiente al nivel B2 del MCER; y Sufici-

ència, correspondiente al nivel C1 del MCER) en dos modalidades: autónoma y tutelada. Como aula virtual basada en la web, Parla.cat ofrece la posibilidad de conciliar el ritmo de la vida personal de cada estudiante con el aprendizaje del catalán para aquellos que no pueden recorrer grandes distancias geográficas o tienen horarios incompatibles con los cursos presenciales (Jiménez, Mitjà, Montero, & Serena, 2010: 39). Se ha convertido en el curso virtual de catalán más popular y de más prestigio según los aprendices de este idioma. Hasta el 2017, más de 250.000 usuarios de unos 190 países se han registrado en esta plataforma (Generalitat de Catalunya, 2017: 4). Serra (2010: 51) afirma que Parla.cat es un producto de calidad tanto como una plataforma imprescindible para el aprendizaje virtual de la lengua catalana.

Entre nuestros informantes, dos han seguido el curso de nivel A2; cuatro, el del nivel B1, y 3, el del nivel C1, como puede observarse en la tabla 3.

Nivel	Máster	Doctorado	Total
Bàsic	0	2	2
Elemental	1	3	4
Intermedi	0	1	1
Suficiència	1	2	3

Tabla 3. Nivel más alto cursado en Parla.cat por los informantes

Parla.cat proporciona un plan de estudios formal y organizado, tanto como materiales de autoaprendizaje, como manuales de gramática y enlaces a diccionarios en línea, con la intención de desarrollar y mejorar las cuatro competencias lingüísticas básicas. Cuando los alumnos utilizan esta plataforma para aprender catalán, suelen tomarla como punto de partida, complementándola con otros recursos digitales como un motor de búsqueda, Google Traductor y/o los diccionarios multi-

lingües en línea. Así pues, aprovechan al máximo todas las herramientas de qué disponen para resolver sus dudas y adquirir vocabulario y conocimientos gramaticales.

Tomamos la grabación de pantalla de Parla.cat, del curso Elemental de Helena como ejemplo, en el que se utilizan de forma integrada una serie de herramientas digitales. Cuando Helena hace los ejercicios del tema "preparación del equipaje" se encuentra con un conjunto de palabras nuevas que desconoce (Figura 1).

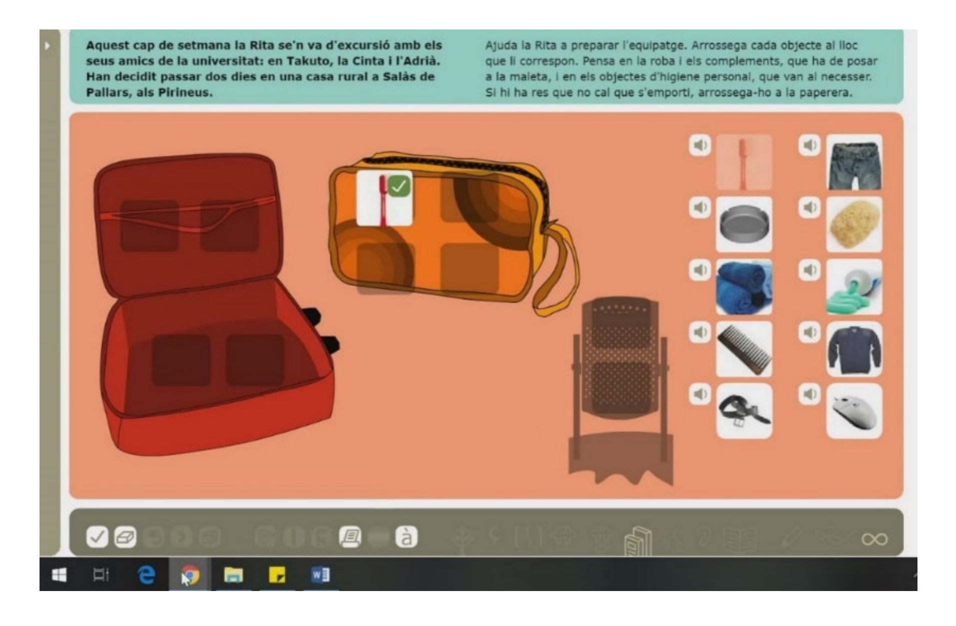


Figura 1. Ejercicio "preparar el equipaje" que Helena está realizando en Parla.cat

Las busca en Wiktionary, un diccionario multilingüe en línea cuyas entradas contienen definiciones, origen de las palabras, guías de pronunciación, flexiones, ejemplos de uso, términos relacionados, imágenes para ilustrar, entre otros (Figura 2).

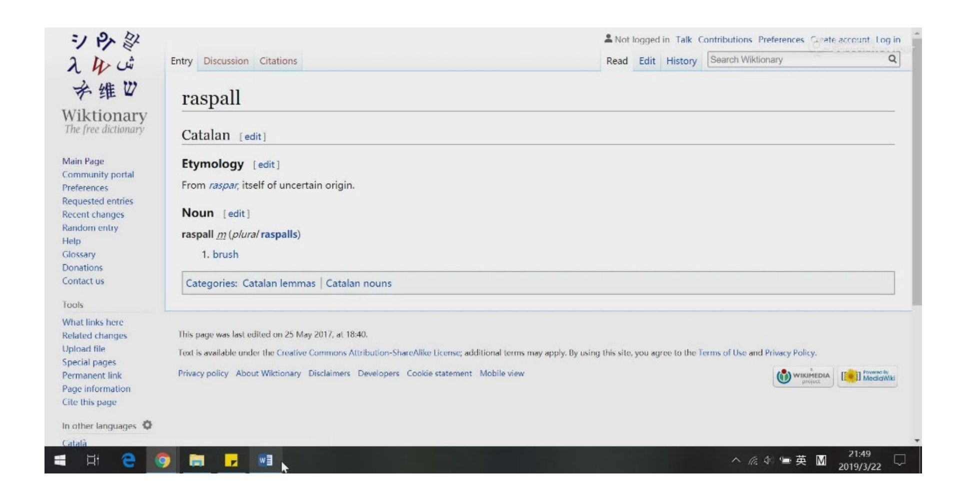


Figura 2. Consulta de una palabra desconocida en Wiktionary

Para el aprendizaje de esta nueva palabra, toma apuntes en un documento de Microsoft Word, donde apunta también el nombre de esta palabra en inglés para memorizarla (Figura 3).

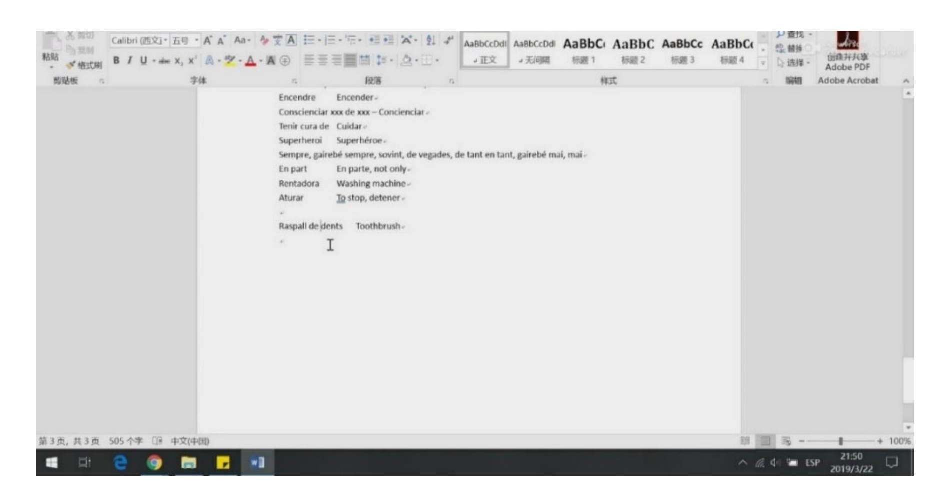


Figura 3. Toma de apuntes de las palabras aprendidas en Microsoft Word

Finalmente, la función de Microsoft Word le permite buscar en la lista de vocabulario las palabras que ha aprendido anteriormente, relacionadas con la que busca, repasarlas y, seguramente interiorizar mejor toda la cadena semántica relacionada con cada palabra, en este caso la cadena relacionada con 'lavarse los dientes' *raspall de dents* (cepillo

de dientes). Así, recupera y repasa *rentarse les dents* (lavarse los dientes), como se muestra en la siguiente captura de pantalla (Figura 4).

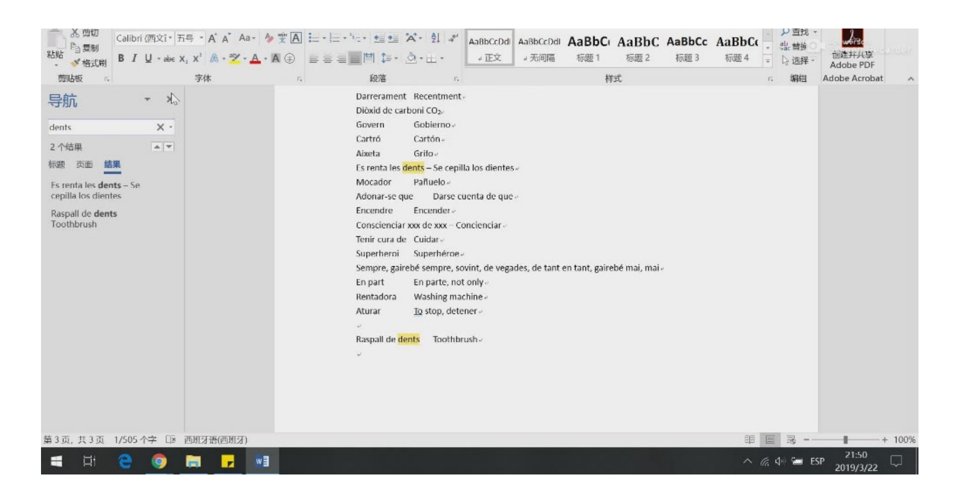


Figura 4. Localización y repaso de la cadena semántica relacionada con la palabra aprendida con la función de búsqueda de Microsoft Word

Aparte de Parla.cat, tres participantes han utilizado *Duolingo* para aprender catalán aprovechando sus conocimientos de castellano; un programa de aprendizaje de idiomas en línea que orienta a los alumnos paso a paso a través de una secuencia de tareas, en gran parte basadas en la traducción (Krashen, 2014: 13). Duolingo ofrece cursos de idiomas con diferentes lenguas de instrucción, lo que significa que los cursos disponibles para hablantes de L1 distinta pueden variar tanto en cantidad como en opción de la lengua de instrucción. Hasta marzo de 2021, Duolingo ofrece 106 cursos de lenguas diferentes en 38 idiomas. Teniendo en cuenta que los usuarios pueden comenzar a usar Duolingo cuando ya tienen alguna noción de la lengua meta, se dispone de una prueba de nivel antes de comenzar el curso, con la cual los usuarios pueden omitir una serie de unidades según el resultado de la prueba. El método de enseñanza en Duolingo se caracteriza principalmente por la repetición de tareas, que ha demostrado su eficacia para adquirir vocabulario en particular (Munday, 2015: 85) y que agrada a nuestros informantes porque se acerca más al método de aprendizaje de lenguas del sistema oriental, basado, entre otras cosas, en la memorización de listas de vocabulario.

Hasta abril de 2021, el curso de catalán está solamente disponible cuando el usuario elige castellano como la lengua de instrucción. Por lo tanto, los participantes que usan Duolingo aprenden una lengua adicional a partir de una lengua aprendida, sin pasar por su L1.

Por último, dos participantes mencionan el uso de una aplicación móvil que se llama *5000 phrases-Learn Catalan Language For Free* (en adelante *5000 frases*). Los usuarios de esta aplicación móvil para aprender catalán afirman que no existen tantas aplicaciones móviles para la memorización de vocabulario de catalán como en otras lenguas como el inglés, por ejemplo, y, cómo ya hemos mencionado anteriormente, los estudiantes chinos, acostumbrados a un enfoque tradicional en el aprendizaje de una lengua adicional en China, suelen ampliar su vocabulario a través de la memorización de listas de nuevas palabras. De hecho, dos participantes de este estudio mencionan *5000 frases* como su herramienta favorita para la memorización de vocabulario.

4.1.2. Uso de herramientas lingüísticas para la resolución de dudas en el aprendizaje de catalán

Además de las plataformas diseñadas para aprender lenguas adicionales, los participantes también utilizan herramientas lingüísticas para resolver sus dudas durante el aprendizaje de catalán. Los recursos que utilizan y el número de participante que usan cada recurso se muestra en el gráfico 2.

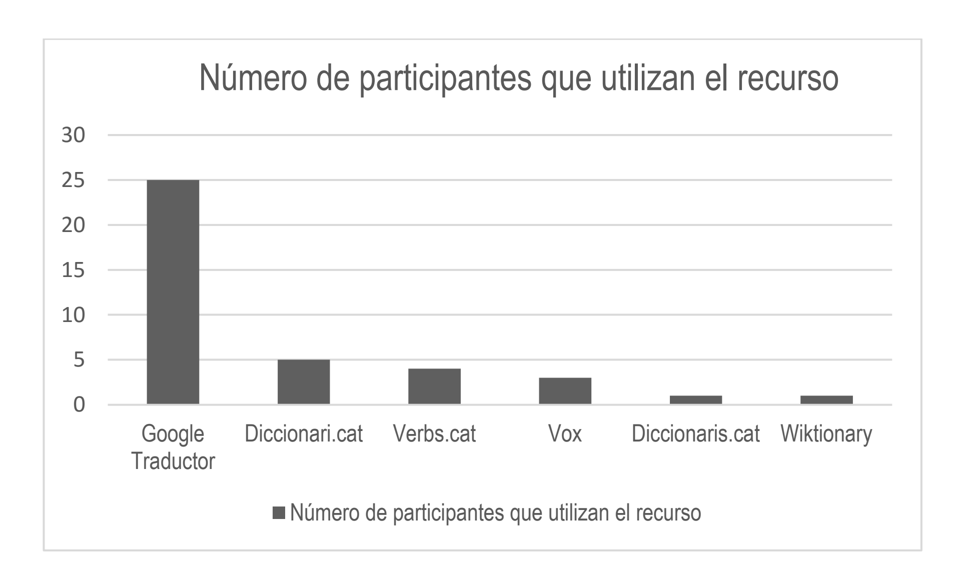


Gráfico 2. Número de participantes que utilizan cada herramienta lingüística

Los participantes acuden a seis recursos digitales para resolver sus dudas lingüísticas. Estos seis recursos son: 1) Google Traductor, un traductor automático en línea que puede traducir palabras, frases y textos; 2) diccionario multilingües (Diccionaris.cat, Vox, Diccionaris.cat, Wiktionary); 3) Verbs.cat, un sitio web para consultar conjugaciones de los verbos del catalán.

Entre estos recursos mencionados, Google Traductor es la herramienta más usada. Los 25 participantes la han utilizado en su aprendizaje de catalán. Otros recursos son obviamente menos populares, utilizados por menos de 20% de los participantes.

En comparación con Parla.cat, el uso de Google Traductor es más diversificado, puesto que es una herramienta que no está pensada para el aprendizaje de lenguas. De hecho, Google Traductor no contiene explicaciones gramaticales por lo que no puede usarse como única herramienta para aprender una L2. Además, el hecho de que el lenguaje natural sea intrínsecamente ambiguo, supone que las palabras pueden tener múltiples significados y las estructuras gramaticales pueden interpretarse de diferentes maneras hecho que constituye la principal preocupación de los usuarios de Google Traductor.

A modo de ejemplo, podemos comentar el uso de Google Traductor que hace Lucas, uno de los participantes que combina esta herramienta con otras para su producción escrita en catalán. Lucas está intentando describir una receta de cocina china para la que necesita buscar varias palabras desconocidas. Utiliza Google Traductor como la herramienta principal para conseguir las expresiones en catalán y verificarlas con otros recursos digitales. Tomamos el ejemplo de su búsqueda de la solución de una duda lingüística para explicar su uso de estos recursos digitales.

Lucas quiere saber qué verbo en catalán significa “lavar con agua corriente. Primero traduce la palabra en chino, *冲洗*, al catalán, en Google Traductor. El resultado obtenido es *fluxe* (Figura 5).

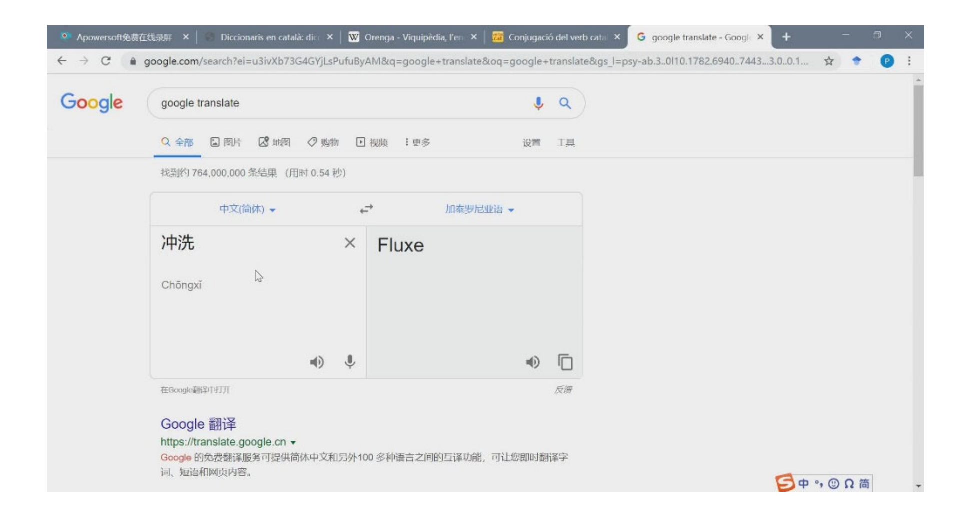


Figura 5. Búsqueda de la traducción de un verbo chino al catalán

Con los conocimientos previos que ya tiene de catalán, se da cuenta de que la traducción *fluxe* que le ofrece Google Traductor no es correcta, ya que la palabra original es un verbo, pero la traducción obviamente no lo es.

Para encontrar la solución correcta, utiliza otra estrategia: traduce la frase completa, *用水冲洗肉块* (*usar el agua para lavar la carne*) al

catalán en Google Traductor y el resultado es *esbandiu la carn amb aigua* (Figura 6).

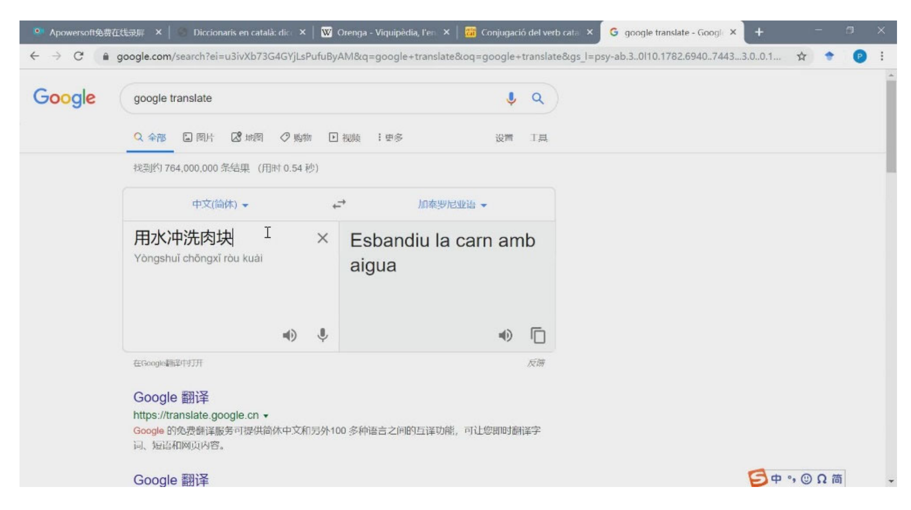


Figura 6. Resultado de traducir una frase entera al catalán

En esta traducción, Lucas descubre el verbo *esbandir*. Para verificarlo, acude a Diccionaris.cat y traduce *esbandir* al castellano y al inglés. La traducción de inglés dada por Diccionaris.cat es *rinse* (Figura 7).

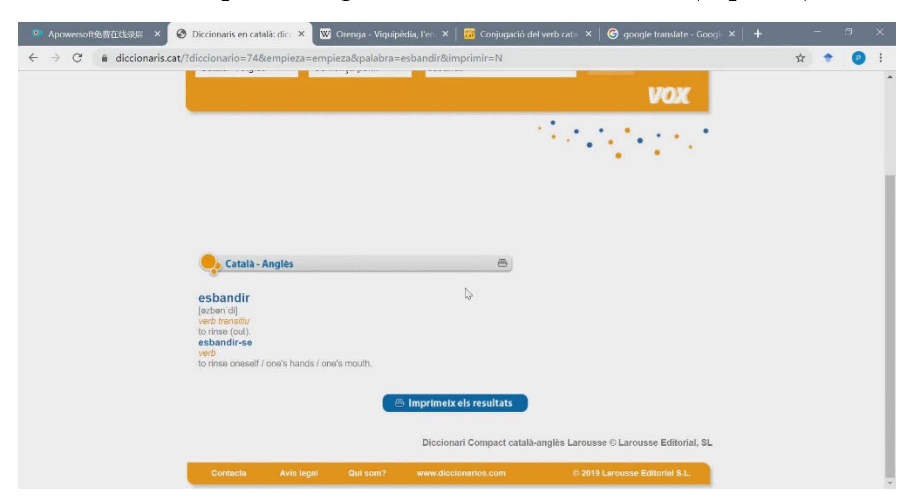


Figura 7. Resultado de buscar esbandir *en diccionaris.cat*

Finalmente, Lucas vuelve a Google Traductor y traduce la frase *用水冲洗肉块* (*usar el agua para lavar la carne*) al inglés y consigue la traducción *Rinse the meat with water*. Es decir, en ambos casos, la traducción al inglés es *rinse*. Seguidamente, Lucas traduce *rinse the meat* al catalán en Google Traductor y el resultado es *esbandiu la carn amb aigua* (Figuras 8 y 9).

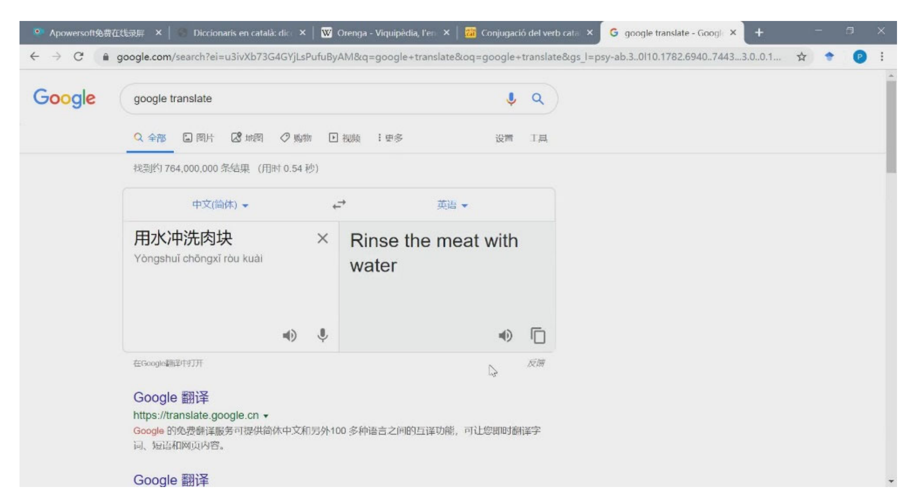


Figura 8. Traducción de la frase que busca Lucas al inglés

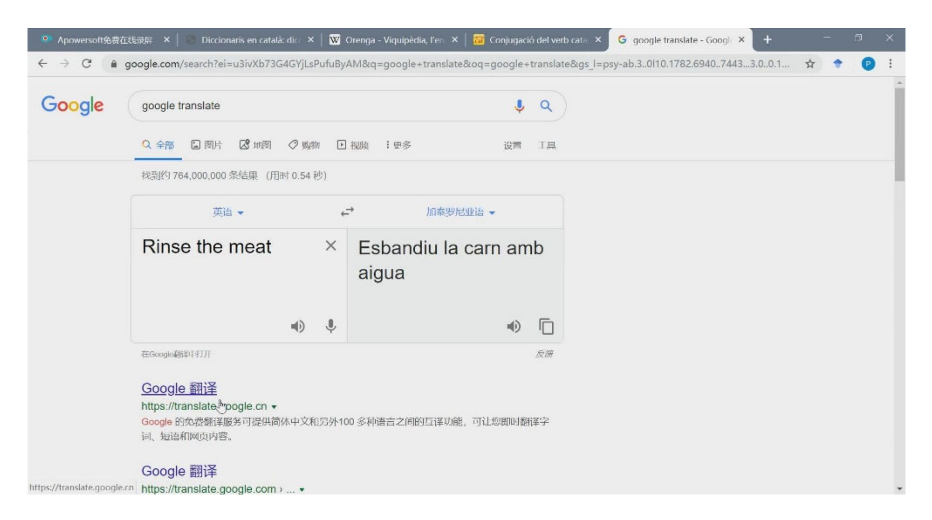


Figura 9. Traducción de la frase buscada del inglés al catalán

Hasta aquí, él cree que *esbandir* es el verbo correcto y lo utiliza el texto escrito que está preparando, aunque quizás *rentar* sería la mejor solución.

A partir de este ejemplo, podemos observar que los estudiantes utilizan Google Traductor como herramienta para resolver sus dudas lingüísticas, pero que no confían completamente en los resultados de este traductor automático y usan otros recursos digitales más confiables para verificar la traducción dada por Google Traductor. La combinación de diferentes recursos facilita la obtención de una solución más precisa en comparación con el uso de un único recurso.

Además del ejemplo ya comentado, los participantes reportan usar Google Traductor en diferentes ocasiones de distintas maneras, como indican Lucia, Helena y Victoria en (1), (2) y (3), respectivamente.

> (1) Aquí en la clase, la profesora no habla mucho, en cambio, siempre deja que los estudiantes discutan en grupo. Durante el proceso, hay muchas palabras nuevas que necesito para continuar la conversación. Siempre uso Google traductor para buscarlas.
>
> (2) Cuando escribo algo en catalán, primero tengo en mente el castellano y hago corresponder palabra a palabra del castellano al catalán. Si hay algo de lo que no estoy segura, utilizo Google Traductor para verificarlo.
>
> (3) Todos los correos electrónicos de la administración de la universidad están en catalán. Siempre los pongo en Google Traductor y los traduzco al castellano. Esto me hace ir adquiriendo poco a poco las palabras más utilizadas en los correos.

De las palabras de nuestros informantes, se puede ver que Google Traductor juega un papel multifuncional en el aprendizaje y el uso de lenguas adicionales. Esta herramienta versátil en línea sirve como traductor, corrector ortográfico y corrector gramatical para los aprendices y usuarios de lenguas adicionales.

Ya ha habido debates sobre los pros y los contras de aprender o usar lenguas adicionales con Google Traductor, hablando de su traducción rápida y acceso gratuito, así como de su inexactitud y posible traduc-

ción literal (Bahri, 2016; Jin & Deifell, 2013; Wu et al., 2016). Todos los participantes de este estudio consideran que no se puede confiar completamente en la traducción que ofrece un traductor automático, sino que son necesarias ciertas estrategias para usarlo para conseguir una traducción correcta. A partir de los datos de este estudio, hemos detectado seis estrategias para aumentar la calidad de traducción de Google Traductor usadas por los participantes.

La primera estrategia que utilizan es la de traducir una lengua original morfológicamente más cercana a la lengua meta. Todos los participantes son conscientes de que el chino mandarín es morfológicamente distinto del catalán y prefieren traducir del castellano al catalán en Google Traductor para conseguir un resultado más preciso. Así lo explica Lucía en (4).

> (4) Entre el chino y el catalán existe una gran distancia lingüística y creo que no se puede confiar en la traducción entre los dos idiomas dada por Google Traductor. Prefiero traducir del castellano al catalán en Google Traductor porque estas dos lenguas son muy parecidas. A veces también uso el inglés como la lengua original porque el inglés es la lingua franca y la traducción entre el inglés y otros idiomas también es confiable.

La segunda estrategia detectada es la de preeditar la búsqueda antes de usar Google Traductor. De este modo, nuestros informantes editan la frase original para facilitar la traducción de Google Traductor. Los participantes suelen editar dos cosas: 1) sustituyen las expresiones complicadas por otras más sencillas en una frase y 2) cambian la estructura de la frase para que sea sintácticamente más cercana a la lengua meta.

Para abordar este problema, la investigación previa generalmente se concentra en dos estrategias en el uso de Google Traductor: preedición y posedición. Richmond (1994) propone la preedición, modificando la estructura de la frase de una L1 hasta obtener una traducción satisfactoria en una L2. Bowker y Ciro (2019) lo definen como una estrategia en la que “we consciously choose to construct our text in such a way that many of the ambiguities were clarified before the text is submitted to a machine translation system”.

Lucas explica como preedita sus búsquedas en la entrevista en la que visionamos su grabación de uso de la herramienta (5).

> (5) Google Traductor, de todas maneras, es un traductor automático. No es tan inteligente como los humanos. Entonces no pondré cosas demasiado complicadas en Google Traductor, lo cual reducirá la posibilidad de conseguir resultados incorrectos. Para traducir una frase, solo mantengo la estructura principal y la palabra clave. Además, también intento a ajustar la frase para que sea sintácticamente más parecida al catalán, porque así será más fácil para Google Traductor hacer la traducción, que será más exitosa para mí.

En tercer lugar, poseditan el resultado de la traducción proporcionada por Google Traductor corrigiendo los errores que detectan para que el resultado que necesitan sea más preciso.

En este sentido, Niño (2008) evalúa el uso de Google Traductor en el aula de lengua extranjera y observa que los estudiantes producen menos errores después de poseditar la traducción. García y Peña (2011) señalan que la traducción automática se diferencia de la traducción humana en que "the machine itself generates a draft, which most likely will not be perfect and will often require someone to fix grammar and lexis to make sure the meaning is adequately rendered – a task commonly referred to as post-editing".

Sergio expone en uso de la posedición en sus búsquedas en (6).

> (6) Frecuentemente utilizo Google Traductor durante mi aprendizaje de catalán. Pero la traducción de Google Traductor solo sirve como referencia. Tienes que editarla manualmente porque comete muchos errores. Incluso en la traducción entre el castellano y el catalán, no puedes decir que sea cien por cien correcta.

En cuarto lugar, verifican el resultado obtenido en varios idiomas y con algunos sinónimos. Traducen entre chino, inglés, castellano y catalán o cambian la palabra original por otros sinónimos para asegurarse de que los resultados siempre aporten la misma información. A modo de ejemplo, Laura lo indica en (7).

> (7) Google Traductor no es muy estable, a veces puede dar traducciones absurdas. Para asegurarme del resultado, no solamente traduzco una palabra, sino que también intento con sus sinónimos. Para verifi-

car una traducción, también traduzco entre el chino, el castellano, el inglés y el catalán para ver si los resultados aportan la misma información.

Otra de las estrategias seguidas por nuestros informantes es la verificación de los resultados obtenidos con otros recursos. Acuden a otros recursos como diccionarios multilingües en línea, motores de búsqueda, sitios web para consultar conjugaciones verbales para verificar los resultados de la traducción de Google Traductor. Néstor lo explica en (8).

(8) Si no sé cómo expresa algo cuando hago una redacción en catalán, utilizo Google Traductor. Pero no pongo directamente los resultados en mi texto escrito, sino que los verifico con otros recursos más confiables como Google o el diccionario Vox.

La última estrategia utilizada por nuestros informantes es la de traducir una frase en un contexto para conseguir la palabra que buscan. No confían en la traducción de una palabra, sino que crean un contexto para conseguir la palabra clave y luego construyen la frase con esta palabra según los conocimientos previos de la lengua meta que tienen. Lucas refiere esta estrategia en (9).

(9) No necesito que Google Traductor me de la frase completa. Solo quiero obtener la palabra clave y luego construyo la frase yo mismo. Pero para conseguir la palabra clave, siempre pongo una frase que contiene esa palabra en Google Traductor para crear un contexto. Muchas palabras son polisémicas y Google Traductor solo te da una traducción más precisa si pones la palabra en una frase, en un contexto.

Finalmente, hemos observado también que tanto el uso de Parla.cat como el de Google Traductor se complementan, en algunas ocasiones, con la consulta a la red, en general, o, específicamente, con el uso de Google imágenes, para visualizar palabras que los estudiantes no conocen en catalán o para ver si la palabra que han obtenido, fruto de sus consultas, es la que realmente necesitan.

Hasta aquí hemos visto el uso de herramientas digitales (plataformas de aprendizaje y herramientas para resolver dudas lingüísticas surgidas en sus procesos de aprendizaje del catalán).

En el siguiente apartado analizamos las percepciones y valoraciones de los recursos digitales disponibles para el aprendizaje del catalán que los participantes en este estudio han verbalizado.

4.2. PERCEPCIONES Y VALORACIONES DE LOS RECURSOS DIGITALES MÁS USADOS

En este artículo presentamos las percepciones y valoraciones de los participantes sobre la plataforma y la herramienta de consulta de dudas lingüísticas más usadas por nuestros informantes, Parla.cat, de una parte, y Google Traductor, de otra.

Parla.cat es reconocida por los participantes como la única plataforma que ofrece un aprendizaje organizado de la lengua catalana para los alumnos de lenguas adicionales. Sin embargo, eso no necesariamente los lleva a usarla para aprender catalán. Como plataforma de aprendizaje virtual, que integra abundantes recursos de aprendizaje, no ha recibido suficiente atención por parte de los estudiantes chinos. Menos de la mitad de los informantes han aprovechado al máximo esta herramienta de aprendizaje. Los que no la han utilizado explican, por un lado, que los ejercicios en los cursos presenciales ya son suficientes para ellos y fuera del aula, no tienen más tiempo para dedicar al aprendizaje de catalán, y, por otro lado, que, sin la presencia de instructores, no tienen motivación para aprender catalán autónomamente. En contraste, los que la han utilizado suelen tomar Parla.cat como herramienta que les suministra materiales complementarios al curso presencial, o como recurso principal para aprender catalán si ya han dejado de seguir cursos presenciales.

Los diez participantes que tienen experiencia en el uso de Parla.cat valoran sus ventajas tanto como inconvenientes. Tina, habla de sus motivos para usar Parla.cat en (10) y otros participantes expresan opiniones similares al valorar positivamente esta plataforma.

> (10) ¿Aparte de Parla.cat, hay otras plataformas para aprender catalán sistemáticamente? Creo que Parla.cat es la única, ¿no? Me parece bastante buena porque tiene muchos ejercicios de comprensión lectora y auditiva. La comprensión auditiva es sobre todo más importante para mí. Es difícil encontrar materiales para practicar comprensión auditiva

> en catalán. Además, ofrece cursos de nivel básico a nivel superior. Me gusta esta forma de aprender.

Aunque todos los usuarios de Parla.cat la consideran como la única plataforma que ofrece un aprendizaje organizado con abundantes materiales de lectura y de comprensión auditiva para todos los niveles de aprendizaje, también se quejan de los inconvenientes de esta plataforma, como lo que indica Román en (11).

> (11) Hice algunos cursos en Parla.cat. En esos ejercicios de comprensión auditiva hablaban muy rápido y yo no entendía nada. Incluso en Basic 1 el audio no es lento ni fácil. Para empeorar las cosas, ni siquiera puedes retrasarlo, ni repetir parte del audio, la única opción es escuchar el audio entero desde el principio, así que no quiero continuar aprendiendo catalán en esta plataforma.

El comentario de Román revela dos inconvenientes percibidos por los usuarios. El primero es la dificultad que tienen los materiales de comprensión auditiva en esta plataforma. Los alumnos de nivel básico querrían que los locutores de la plataforma hablasen más lentamente y de forma clara en los audios para que pudieran entender lo que dicen. Sin embargo, ya en el nivel básico, en los ejercicios de comprensión auditiva de Parla.cat, se habla a una velocidad elevada, similar a la velocidad normal de los hablantes nativos, lo cual no gusta a algunos de nuestros informantes en el nivel inicial. El segundo inconveniente mencionado por nuestros informantes es la configuración multimedia de la plataforma. Los usuarios no pueden retrasar ni repetir un fragmento según sus necesidades, lo cual los lleva a una experiencia insatisfactoria con esta herramienta.

Otro problema que emerge en las entrevistas del uso de Parla.cat es la falta de oportunidades para practicar la expresión oral, como Isabel indica en (12).

> (12) Este sitio web es increíble, pero después de aprender el curso en línea, todavía no puedo hablar. Cuando haces los ejercicios, sabes lo que significa, sabes cómo traducirlo al castellano. Pero si te dan el significado, no puedes traducirlo correctamente al catalán. Siempre olvidas cosas como el apóstrofe y la contracción a la hora de escribir.

Isabel afirma que Parla.cat ofrece contenido de alta calidad, pero esto no da como resultado un aprendizaje exitoso en todas las competencias necesarias para dominar la lengua. El resultado del aprendizaje, en su caso, se limita a la comprensión lectora, mientras que en las competencias de escritura y expresión oral no mejora de manera efectiva. De hecho, los participantes valoran mucho la competencia oral cuando aprenden una lengua adicional, ya que tienen la creencia de que la competencia oral productiva es la más difícil de adquirir y mejorar, pero al mismo tiempo es la más importante para la comunicación diaria. Por lo tanto, la falta percibida de oportunidades para practicar la expresión oral es considerada por los participantes un aspecto a mejorar de esta plataforma de aprendizaje.

En comparación con Parla.cat, Google Traductor es una herramienta comúnmente usada por alumnos aprendices de distintas lenguas adicionales. En este estudio, los 25 participantes la han utilizado durante su aprendizaje de catalán y dan valoraciones tanto positivas como negativas tras su uso.

Los participantes, prefieren usar Google Traductor a otros recursos lingüísticos para resolver dudas en el proceso de aprendizaje por las siguientes ventajas: 1) es una herramienta multifuncional que puede servir como un diccionario multilingüe, un traductor automático de frases y textos, un diccionario de conjugaciones verbales para lenguas morfológicamente parecidas como el castellano y el catalán, y también como un verificador; 2) da una traducción de forma muy rápida; 3) se puede usar gratuitamente; y 4) está disponible en todo tipo de dispositivos como ordenadores, tabletas y móviles.

En cuanto a los inconvenientes de Google Traductor en el proceso de aprendizaje de catalán, Lucas indica sus dos preocupaciones principales al usar Google Traductor en (13), mientras que otros participantes expresan opiniones parecidas.

> (13) Nunca confío en Google Traductor porque no es un traductor humano y una traducción literal es muy probablemente imprecisa. Además, Google Traductor solamente te traduce lo que introduces a otro idioma sin dar explicaciones gramaticales. Entonces no sabemos el uso correcto de un verbo cuando usamos Google Traductor. Por

> ejemplo, ¿es *menjar una sopa* o *beure una sopa*, es *convidar a* o solo *convidar*? Eso no se ve en Google Traductor y tengo que acudir a otros recursos para consultar estas dudas lingüísticas.

El primer inconveniente que señala Lucas es el hecho de que, en algunas ocasiones, Google Traductor da traducciones imprecisas. El segundo inconveniente que señala es que esta herramienta, por su naturaleza, no facilita explicaciones gramaticales, lo cual supone un inconveniente para los alumnos que aprenden una lengua adicional si no tienen suficientes conocimientos de la lengua meta que están aprendiendo.

Hasta aquí llega el análisis y resultados de los datos de este estudio sobre el aprendizaje de catalán como lengua adicional con herramientas digitales por parte de estudiantes chinos de posgrado en Cataluña. En los siguientes apartados aportamos la discusión de los resultados obtenidos y la conclusión de este artículo.

5. DISCUSIÓN

En este estudio, hemos analizado el uso de recursos digitales por parte de los estudiantes de posgrado chinos en Cataluña en su aprendizaje de catalán. Con el análisis de los datos, podemos contestar las preguntas de investigación que hemos planteado.

Para la primera pregunta de investigación ¿cuáles son los recursos digitales que usan nuestros informantes para aprender catalán?, observamos que los participantes utilizan en total 9 recursos digitales relacionados con el aprendizaje de lenguas adicionales. Tres recursos son plataformas o aplicaciones diseñadas específicamente para aprender lenguas adicionales, Parla.cat, *Duolingo* y *5000 frases*; y otros seis recursos son herramientas lingüísticas, *Google Traductor*, *Diccionari.cat*, *Vox*, *Diccionaris.cat*, *Wiktionary* y *Verbs.cat*. Además de estos nueve recursos, también han utilizado otros recursos auxiliares para resolver sus dudas lingüísticas, como *Google*, *Google imágenes* o *Wikipedia*.

Para la segunda pregunta de investigación ¿cómo utilizan los recursos digitales para aprender catalán?, observamos que los participantes

siempre toman una plataforma o una herramienta como el recurso principal y la combinan con otros recursos complementarios para conseguir un mayor y más buen aprendizaje.

Así, cuando usan Parla.cat para aprender catalán, consultan diccionarios multilingües en línea cuando se encuentran con palabras desconocidas. También toman apuntes en Microsoft Word creando una lista de vocabulario para repasar las palabras posteriormente.

Cuando utilizan Google Traductor en su aprendizaje de catalán, sobre todo durante una tarea de expresión escrita, usan seis estrategias para conseguir una traducción más precisa: 1) traducir del castellano o del inglés en lugar de partir del chino para traducir hacia el catalán; 2) preeditar la frase para que sea más concisa y sintácticamente más cercana a la lengua meta; 3) poseditar la traducción dada por Google Traductor para que sea más precisa; 4) verificar los resultados traduciendo entre varios idiomas o cambiar la palabra original por sus sinónimos; 5) verificar los resultados con otros recursos digitales; 6) traducir una frase en lugar de una palabra sola para crear un contexto y conseguir una palabra clave.

En cuanto a la tercera pregunta de investigación ¿qué percepciones y valoraciones de los recursos digitales utilizados reportan los participantes de este estudio?, observamos que tienen valoraciones tanto positivas como negativas de los recursos digitales. Parla.cat es considerada como la única plataforma que ofrece un aprendizaje organizado y abundantes ejercicios accesibles gratuitamente sirven como materiales complementarios del curso presencial o como fuente principal para los alumnos que aprenden catalán de forma autónoma. Durante el uso de este recurso, se encuentran con varios problemas como el hecho de que los materiales de comprensión auditiva son demasiado difíciles para los alumnos de nivel básico; que no es posible retrasar ni repetir un fragmento; y que no ofrece oportunidades para mejorar su comprensión auditiva.

Google Traductor es una herramienta de consulta de dudas lingüísticas que ocupa un papel significativo en el aprendizaje de catalán por parte de los estudiantes de posgrado chinos en Cataluña por su multi-

funcionalidad, traducción rápida, acceso gratuito y disponibilidad en todo tipo de dispositivos. Los inconvenientes percibidos por los estudiantes chinos de catalán objeto de este estudio consisten en la falta de explicaciones gramaticales, debido a que la herramienta no está concebida inicialmente como instrumento de aprendizaje de lenguas, y la posibilidad que este traductor de traducciones imprecisas de frases y textos.

6. CONCLUSIONES

En este estudio hemos examinado el uso de los recursos digitales para aprender catalán por parte de los estudiantes de posgrado chinos en Cataluña. Según los resultados, podemos concluir que los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña, al aprender catalán, utilizan una cantidad relativamente limitada de recursos digitales usando tanto plataformas y aplicaciones diseñadas específicamente para aprender catalán como lengua adicional, como herramientas lingüísticas para la resolución de dudas surgidas en el marco del aprendizaje de esta lengua. Además, los participantes en han valorado los recursos digitales que utilizan, según sus propias necesidades y preferencias en el aprendizaje de esta lengua adicional.

Los resultados indican que, para la enseñanza del catalán como lengua adicional, una lengua minorizada que dispone de menos recursos de aprendizaje que otras lenguas, es necesario mejorar los recursos existentes para satisfacer las necesidades reales de los usuarios que quieren aprender catalán de forma autónoma. Además, muestran que sería interesante que los profesores, en sus cursos presenciales, dieran más información sobre los recursos digitales disponibles para el catalán, para dar más opciones a los estudiantes que permitieran reforzar su aprendizaje autónomo de esta lengua.

Este estudio está limitado a un grupo pequeño de participantes. Esperamos que investigaciones que abarquen más participantes permitan entender mejor el papel de los recursos digitales en el aprendizaje del catalán como lengua adicional y que, a su vez, sirvan para mejorar los recursos digitales existentes y que permitan crear nuevos recursos, de

modo que el catalán pueda ser aprendido de forma totalmente autónoma gracias a la tecnología, como ya sucede en otras lenguas no minorizadas.

7. REFERENCIAS

Alshahrani, M. (2016). The Level of Anxiety on the Achievement of the Saudi EFL Learners. *Arab World English Journal*, *7*(3), 65–76. https://doi.org/10.24093/awej/vol7no3.5

Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP). (2019) Indicadors de formació i docència 2018. https://indicadorsuniversitats.cat/wp-content/uploads/2020/08/informe_docencia_2018.pdf

Bahri, H. (2016). Google Translate as a Supplementary Tool for Learning Malay: A Case Study at Universiti Sains Malaysia. *Advances in Language and Literary Studies*, *7*(3). https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.7n.3p.161

Bowker, L., & Ciro, J. B. (2019). *Machine Translation and Global Research: Towards Improved Machine Translation Literacy in the Scholarly Community*. Bingley: Emerald Group Publishing.

Cercone, K. (2008). Characteristics of Adult Learners With Implications for Online Learning Design. *AACE Journal*, *16*(2), 137–159. https://doi.org/10.1090/s0002-9947-2011-05358-4

Garcia, I., & Pena, M. I. (2011). Machine translation-assisted language learning: Writing for beginners. *Computer Assisted Language Learning*, *24*(5), 471–487. https://doi.org/10.1080/09588221.2011.582687

Garrett, N. (2009). Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation. *The Modern Language Journal*, *93*, 719–740. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00969.x

Generalitat de Catalunya. (2017). *Informe de política lingüística*. Barcelona.

Godwin-Jones, R. (2018). Chasing the butterfly effect: Informal language learning online as a complex system. *Language Learning and Technology*, *22*(2), 8–27. https://doi.org/10.125/44643

Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, *27*(1), 70–105. https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315

Jiménez, M., Mitjà, X., Montero, R., & Serena, A. (2010). Aprenents i tutors a Parla.cat. *Llegua i Ús*, *48*, 38–42.

Jin, L., & Deifell, E. (2013). Foreign Language Learners' Use and Perception of Online Dictionaries: A Survey Study. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, *9*(4), 515–533.

Krashen, S. (2014). Does Duolingo "Trump" University-Level Language Learning ? *The International Journal of Foreign Language Teaching*, *January*, 13–15.

Lai, C., & Gu, M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, *24*(4), 317–335. https://doi.org/10.1080/09588221.2011.568417

Lu, J., Throssell, P., & Jiang, H. (2013). Exploring the Application of Computer-Assisted English Learning in a Chinese Mainland Context: Based on Students' Attitudes and Behaviours. *International Journal of English Linguistics*, *3*(3), 31–41. https://doi.org/10.5539/ijel.v3n3p31

Munday, P. (2015). The case for using DUOLINGO as part of the language classroom experience. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *19*(1), 83–101.

Niño, A. (2008). Evaluating the use of machine translation post-editing in the foreign language class. *Computer Assisted Language Learning*, *21*(1), 29–49. https://doi.org/10.1080/09588220701865482

Nord, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, *2*, 209–243. Retrieved from http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/2397/2080

Reiss, K., & Vermeer, H. J. (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid: Akal.

Richmond, I. M. (1994). Doing it backwards: using translation software to teach target-language grammaticality. *Computer Assisted Language Learning*, *7*(1), 65–78. https://doi.org/10.1080/0958822940070106

Sangrà, A., Vlachopoulos, D., Cabrera, N., & Bravo, S. (2011). *Towards an Inclusive Definition of E-Learning*.

Serra, E. (2010). L'ús del Parla.cat en el context de l'aprenentatge 2.0. *Llegua i Ús*, *48*, 43–52.

Shafirova, L. & Cassany, D. (2019). Bronies learning English in the digital age. *Language Learning and Technology* 23(1), 127-144. https://www.lltjournal.org/item/3100

Vazquez-Calvo, B. (2016). *Digital language learning from a multilingual perspective: the use of online language resources in the one-to-one classroom*. Universitat Pompeu Fabra. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29592.03844

Vazquez-Calvo, B. (2020). Guerrilla fan translation, language learning, and metalinguistic discussion in a Catalan-speaking community of gamers. ReCALL, 1-18. doi:10.1017/S095834402000021X

Wu, Y., Schuster, M., Chen, Z., Le, Q. V., Norouzi, M., Macherey, W., … Dean, J. (2016). Google's Neural Machine Translation System: Bridging the Gap between Human and Machine Translation, 1–23. Retrieved from http://arxiv.org/abs/1609.08144

Yang, F. Y., & Tsai, C. C. (2008). Investigating university student preferences and beliefs about learning in the web-based context. *Computers and Education*, *50*(4), 1284–1303. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.12.009

"CAPITOLI DI VITA": UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR Y APRENDER ITALIANO A TRAVÉS DE EXELEARNING Y LA LITERATURA

FRANCESCA PLACIDI
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación forma parte del TFM (Placidi, 2020) para el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Salamanca. Este trabajo nació y se desarrolló durante la circunstancia excepcional por la imprevista propagación del virus Covid-19, que obligó a toda la sociedad a cambiar sus estilos de vida.

Dejando de lado todos los demás cambios que se produjeron, lo que aquí nos interesa es llamar la atención sobre los específicos en el ámbito didáctico experimentados de primera mano durante el Practicum del Máster. Durante esta experiencia se puso de manifiesto la importancia de las TIC, que permitieron llevar a cabo la actividad docente, revolucionando la forma de enseñar y aprender.

El cambio ha sido tan repentino y radical, y los resultados tan positivos, que ahora es difícil pensar en una vuelta a la enseñanza tradicional, ya que estas nuevas tecnologías se han confirmado como un recurso eficaz para mejorar y aumentar el aprendizaje. En este panorama de grandes cambios en la didáctica, se consideró interesante, además de necesario, investigar cómo estos recursos digitales puedan contribuir en el ámbito de la enseñanza de idiomas, concretamente del italiano. La investigación fue animada por un interés literario, combinado con la enseñanza de la lengua italiana y se enfocó hacia el campo de la literatura contemporánea y humorística, considerando el aspecto humorístico como el medio más provechoso para facilitar la enseñan-

za y alcanzar los objetivos docentes, especialmente en las clases de lenguas extranjeras.

Finalmente, hemos llegado a la presente propuesta de unidad didáctica titulada "Capitoli di vita"[153] con un hilo temático literario y desarrollada a través de las nuevas tecnologías, en concreto la plataforma eXeLearning. Tras investigar el panorama actual, por un lado, de los principales manuales de italiano y por otro de las TIC para contenidos didácticos, nació la presente una unidad basada en: el empleo de eXeLearning, la lectura de textos literarios y, por último, la sonrisa humorística, como antídoto para sobrellevar la mala temporada del COVID-19.

1.1. La literatura en la enseñanza de idiomas

Tras la tendencia anti literaria de los estudios estructuralistas que tendían a descartar el texto literario, en los últimos años estamos asistiendo a una moderada recuperación de la literatura para el aprendizaje de idiomas, ya que está surgiendo una tendencia que pretende devolver a la literatura un papel más central en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras.

En concreto, es a partir de los años 80 cuando se empieza a notar una inversión de la tendencia e Inglaterra se encuentra entre los primeros en llevar a cabo un proceso de revisión de la literatura con fines lingüístico-didácticos. Como señala Di Gesù (2004), el lingüista británico Widdowson es uno de los defensores teóricos del uso de la literatura en la enseñanza de idiomas y se encuentra entre los primeros en proponer un enfoque literario para la enseñanza de idiomas.

Si Inglaterra puede considerarse la vanguardia en este campo, el interés de España por el reconocimiento de la literatura como producto lingüístico, social y cultural es posterior. Sin embargo, no fue hasta la década de los noventa cuando se celebraron los primeros congresos en los que se debatió la importancia de perfeccionar el conocimiento y el uso de la lengua a través del análisis de textos literarios.

---

[153] La unidad didáctica se puede visualizar al siguiente enlace: https://bit.ly/39HXRDH.

La reinterpretación de la literatura en clave didáctica se debe sobre todo al enfoque comunicativo, donde el uso lingüístico de un texto literario viene a ser el punto de partida, no sólo de reflexiones lingüísticas, sino también de debates sobre ideas, valores y cultura del país. El uso de la literatura en un aula de L2 permite, por tanto, practicar los contenidos gramaticales que se están estudiando y perfeccionar el conocimiento y el uso específico de la lengua.

Según Calvi (1996) el texto literario serviría, mejor que otros documentos lingüísticos, para adquirir el dominio de la lengua hablada, porque es polisémico y, por tanto, admite diferentes niveles de lectura, potencia el dominio de la función expresiva del lenguaje, es entretenido y estimulante. Sin embargo, Calvi hablaba de un "uso equilibrado" de la literatura porque no todos los textos pueden ser funcionales para la enseñanza. Por lo tanto, el mayor problema relativo al uso de la literatura como herramienta para la enseñanza de una lengua extranjera es precisamente la elección de los textos adecuados para los objetivos concretos del programa de enseñanza/aprendizaje.

En este trabajo hemos tratado de seguir las razones indicadas por Calvi, especialmente la que considera que los textos literarios son útiles en el aprendizaje de idiomas porque son divertidos y estimulantes. De hecho, el hilo conductor de los textos que componen nuestra unidad didáctica es el aspecto humorístico que los caracteriza.

Por otra parte, compartiendo la teoría de la estudiosa, según la cual el dominio efectivo de los coloquialismos en todos sus matices sólo puede alcanzarse en etapas avanzadas del aprendizaje, hemos optado por considerar como destinatario de la unidad didáctica a un público de alumnos de nivel avanzado C1/C2 de italiano y hemos realizado una selección de textos extraídos de las páginas de novelas contemporáneas que hacen un amplio uso de los coloquialismos. De hecho, como sostiene Calvi, la lectura de un texto literario, además de satisfacer objetivos culturales y enriquecer los conocimientos lingüísticos en general, puede reforzar el aprendizaje del habla coloquial al proporcionar al alumno ejemplos bien contextualizados de intercambios verbales.

Por otro lado, con respecto a lo que decía Calvi sobre la necesidad de integrar la literatura sólo en los niveles avanzados, Magnani (2009) considera, en cambio, que sería deseable integrar regularmente los itinerarios educativos con textos literarios desde las primeras lecciones porque el texto literario es siempre rico y puede ser simple o complejo según las elecciones que se hagan y aplicable a diferentes contextos educativos. Para cada nivel de aprendizaje que se considere, en cualquier caso, es necesario elegir páginas literarias que resulten atractivas y entretenidas para los alumnos, precisamente para evitar los riesgos mencionados por Stembert (1999), que constituyen obstáculos para el uso de textos literarios, a saber, la falta de motivación de un gran número de alumnos por la lectura en general, los prejuicios heredados de la tradición escolar que consideran la literatura como la única fuente de enriquecimiento del vocabulario, la falta de confianza en sí mismos por parte de los alumnos.

Entre las estrategias que propone Stembert para evitar estos obstáculos está, una vez más, la correcta elección de los textos, teniendo en cuenta el nivel de aprendizaje y los intereses de los alumnos y prefiriendo aquellos textos breves, atractivos y sencillos que puedan referirse a su entorno sociocultural.

La elección correcta de los textos no es ciertamente la única dificultad, hasta el punto de que Jouini (2008) considera relativamente fácil encontrar fragmentos literarios para introducirlos en un aula, ya que "cualquier texto que pueda suscitar el interés de nuestros alumnos será siempre un texto adecuado" (Jouini, 2008: 155). El criterio de elección no debe ser la calidad estética del texto, ya que no debe presentarse como un modelo de escritura. Una vez identificados los textos adecuados para el aula, será mucho más difícil, según Jouini, utilizarlos. Por lo tanto, es necesaria una buena planificación de las actividades docentes para poder extraer todo su potencial didáctico de los textos.

Sin duda, la literatura constituye, en sí misma, un valioso recurso y material didáctico para la enseñanza, el aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras. Se pueden generalizar a cualquier idioma las

consideraciones de Jorge (2015) referidas al uso de la literatura en la enseñanza del español como

> una fuente de placer, un medio ideal para el enriquecimiento personal y cultural del alumno porque en ella aparece reflejado el estilo de vida y las costumbres de la sociedad de distintas épocas. (Jorge, 2015: 37)

1.2. LA PRESENCIA LITERARIA EN LOS LIBROS DE TEXTO

A pesar del fuerte impulso a la inclusión de la literatura en los manuales de italiano como L2, gracias sobre todo al enfoque hermenéutico que revalorizó el uso de la literatura como herramienta didáctica (Bernardini, 2017), estudios recientes han demostrado que aún hoy la presencia literaria sigue siendo muy escasa y ocupa un lugar menor al seguir siendo considerada como un objeto vaciado de significado, esclavizado a los objetivos centrados en el aprendizaje de la lengua extranjera (Borgogno, 2013).

En un escenario en el que la literatura aún no ha adquirido toda su dignidad e importancia dentro de los manuales de italiano como L2, aparecen, sin embargo, los alentadores puntos de vista de alumnos y profesores, que, como muestra una encuesta realizada por Bernardini (2017), manifiestan un gran interés por el uso de la literatura como herramienta didáctica para el aprendizaje/enseñanza de la lengua y la cultura italianas. Dicha encuesta se realizó a través de cuestionarios dirigidos a alumnos y profesores y de sus respuestas también se desprende que el interés de los alumnos por leer directamente en una lengua extranjera aumenta a medida que aumenta su nivel de competencia, la novela es el texto literario preferido y es el que consideran más accesible y fácil de entender. Por otro lado, las respuestas de los profesores hacen entender que ellos son conscientes de esta preferencia y, dado que es complicado trabajar con una novela completa en el aula por su extensión, defienden, por tanto, que es recomendable utilizar sólo algunos fragmentos.

En una de las investigaciones más recientes (Aramu, Cappellin & Guerrero, 2019), centrada en la didáctica de la literatura como principal input lingüístico, los profesores implicados, aunque pertenecientes a tres realidades extremadamente diferentes entre sí, tenían como uno

de los objetivos didácticos comunes hacer educación lingüística explotando el texto literario como herramienta funcional para el estudio de la lengua. Un objetivo lingüístico y cultural perseguido a través de la elección unánime de utilizar un texto auténtico y no simplificado, también para reforzar la motivación del alumno-lector.

Sin embargo, hay que considerar el valor intrínseco de la literatura dictado por su triple capacidad de entretener, atraer y enseñar, lo que genera, al mismo tiempo, una triple finalidad simultánea consistente en la enseñanza de la lengua, la literatura y la cultura.

1.3. Hacia una didáctica "a distancia"

La aparición de las nuevas tecnologías ha provocado un profundo cambio en una sociedad que, no en vano, ha sido bautizada como sociedad de la información. En nuestro entorno actual y gracias a herramientas como Internet, la información está disponible en grandes cantidades y al alcance de todos. Sería impensable esperar que un cambio de esta magnitud no tuviera ningún impacto en la educación. La integración de las TIC en la sociedad y, sobre todo, en el ámbito de la educación ha cobrado una importancia creciente y ha evolucionado en los últimos años, hasta el punto de que el uso de estas tecnologías en las aulas dejará de ser una opción para convertirse en una necesidad y en una herramienta de trabajo básica para profesores y alumnos, como confirma el nuevo escenario que se ha abierto ante la expansión del virus Covid-19. Así, esta revolución tecnológica a la que asistimos implica la difusión de una "cultura digital" y para lograr este objetivo es imprescindible integrar el potencial de las nuevas tecnologías en las aulas, creando un nuevo entorno de aprendizaje en el que todos los alumnos puedan recibir una educación que promueva la autonomía, la flexibilidad, la interdisciplinariedad, de acuerdo con el principio de aprender a aprender (Siliberti, 2011).

Otro de los impactos del uso de estas herramientas es en los contenidos curriculares, ya que permiten presentar la información de una manera muy diferente a los recursos tradicionales. En primer lugar, se trata de un contenido más dinámico con una característica distintiva

clave: la interactividad. Esta peculiaridad promueve una actitud activa del alumno, lo que posibilita una mayor implicación en su educación.

En los últimos años, no sólo se ha producido la integración de la literatura en los programas de enseñanza de idiomas, como se comentaba antes, sino que también se ha puesto de manifiesto el creciente uso de diferentes tecnologías en el contexto educativo y, sobre todo, en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Las nuevas tecnologías, de hecho, han abierto oportunidades sin precedentes mediante el diseño de innovadores itinerarios didácticos de aprendizaje autónomo e interactivo para los alumnos, con resultados finales muy significativos. Como sostiene Siliberti (2011), la aplicación de las TIC en un aula de idiomas abre varios frentes de cambios y transformaciones, que deben ser considerados. Hoy en día el profesor de idiomas se enfrenta a un abanico muy amplio de herramientas para utilizar en el aula y, como señala Pelegi (2009), en el caso del italiano, lengua minoritaria en la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto en España como en el resto del mundo, y con un mercado editorial escaso, Internet sigue siendo la principal fuente de recursos, ofreciendo formas de trabajo orientadas a proporcionar un aprendizaje tanto autónomo como colaborativo en contextos significativos.

La combinación de la literatura y el uso de las TIC para enseñar un idioma puede tener un efecto positivo y facilitar el aprendizaje de los alumnos, porque representa un factor de mayor motivación y estimulación. De hecho, mezclar creativamente la literatura con las herramientas informáticas y encontrar medios de expresión y apropiación del hecho literario-lingüístico es interesante y útil para cualquier nivel de enseñanza.

Además, al reelaborar los textos literarios a través de las TIC, "los alumnos pueden tener una relación mucho más directa y estrecha con la literatura y aumentar sus competencias multiculturales y lingüísticas" (Belotti y Mussano, 2013). Así que, es necesario considerar las TIC como una oportunidad para crear un nuevo entorno de aprendizaje en el que los estudiantes puedan encontrar nuevos estímulos para trabajar y estudiar de forma colaborativa, creativa e independiente y

convertirse, no sólo en usuarios, sino también en autores de productos significativos.

Internet, de hecho, hace posible una impresionante expansión lingüística para la creatividad personal y la interactividad que es la clave de la integración social. González García (2009) propone una serie de actividades para la conexión entre la Informática y la Educación Literaria como son las búsquedas en la Red, la creatividad vanguardista de los chats, los intercambios educativos a través de foros virtuales y la gestión y creación de escritos literarios a través de Internet. Además, señala que los entornos hipermedia generan una nueva relación educativa con los textos que implica nuevas estructuras organizativas en los centros, un nuevo tipo de alumnado, un nuevo modelo de profesor, una conexión diferente con la información, en la lectura y en la escritura.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

Partiendo de las reflexiones sobre la necesidad de pensar cada vez más en una didáctica "a distancia" y sobre la base del estudio literario realizado dentro de los libros de texto italianos de nivel avanzado, el objetivo principal de este trabajo es avanzar un proyecto de modelo innovador que prevé un uso creativo de las nuevas tecnologías para estimular la expresión, la comunicación, la interacción y la colaboración de los estudiantes, incluso a distancia.

El objetivo principal del aprendizaje de un idioma es, sin duda, dotar al alumno de las herramientas necesarias para comunicarse eficazmente en un contexto lingüístico diferente. Esta prioridad comunicativa es aún más evidente en el contexto educativo de las Escuelas Oficiales de Idiomas en España. A diferencia de un contexto académico, en la realidad educativa de una EOI, de hecho, los conocimientos gramaticales, sintácticos y léxicos que se transmiten a los alumnos no son el objetivo final del proceso de enseñanza, sino las herramientas que ellos deben aprender a utilizar para poder comunicarse. En conse-

cuencia, la enseñanza de una lengua en este tipo de centros educativos debe remitirse a un enfoque comunicativo, que se pone en práctica a través de una serie de actividades que responden a situaciones de la vida real en las que se utiliza la lengua estudiada, que el profesor debe seleccionar y adaptar a sus alumnos en función de los distintos objetivos didácticos propuestos (Siliberti, 2011: 95-96).

En concreto, el objetivo de utilizar material literario durante una clase de idiomas es poder asimilar, observar y utilizar los datos lingüísticos que componen el texto a través de una lectura amena.

Partiendo de este objetivo general, los objetivos en una clase de lengua extranjera son el placer de la lectura, el aprendizaje de los niveles morfosintácticos, léxicos y semánticos de la segunda lengua, la confrontación con un universo cultural y el conocimiento de las tipologías textuales. Así, mediante el uso didáctico de textos literarios en una clase de L2, se espera principalmente que el alumno enriquezca su competencia comunicativa sobre una base literaria (Zúñiga, 2015: 56).

Otro objetivo general del presente trabajo era confirmar la hipótesis de Giusti (2011), según la cual con una didáctica del italiano basada en la literatura es realmente posible contribuir al desarrollo de las competencias lingüísticas y sociales, ya que la literatura es también una herramienta cultural.

Considerado que el aula de L2 constituye un auténtico lugar de aprendizaje cultural (Antonič, 2012), el diálogo contenido en los textos literarios puede ser evaluado como una ayuda considerable para un aprendiz de L2.

Finalmente, empleando las nuevas tecnologías en nuestra propuesta didáctica, otro objetivo era averiguar si ellas pudieran verdaderamente ofrecer un valor añadido al proceso de enseñanza/aprendizaje gracias a su apoyo a la didáctica presencial y/o en red y a la posibilidad de dar continuidad a la comunicación con el alumno en caso de contactos a distancia. Precisamente por su doble apoyo a la docencia, las TIC han ofrecido su contribución para continuar con la enseñanza a distancia durante al estado de confinamiento por el Covid-19, lo que obligó a

encontrar rápidamente alternativas válidas y estrategias posibles, especialmente en el ámbito educativo.

2.2. Objetivos específicos

Uno de los objetivos preliminares del presente trabajo era trazar una panorámica de la presencia literaria en los libros de texto de italiano más utilizados en contextos académicos y escolares para la enseñanza del italiano como L2. Todos los libros de texto que se han estudiado siguen el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y han sido publicados en los últimos años. Se ha realizado una clasificación en función de las editoriales (Loscher Editore, ALMA Edizioni, Edilingua y Le Monnier), y se han seleccionado sólo los libros de texto de nivel avanzado C1/C2, ya que es el nivel de aprendizaje del italiano al que va dirigida la unidad didáctica.

Mediante este estudio a través de las páginas de los libros de texto, se pretendía averiguar qué tipos de textos literarios se utilizan y qué metodología se aplica a las diferentes actividades de enseñanza. Es evidente que todos los libros de texto contemporáneos, a pesar de la variedad de la elección que hacen y las actividades propuestas, emplean un enfoque comunicativo y pretenden lograr una real participación del alumno. La hipótesis inicial de la que partimos para esta investigación es que la mayoría de los textos de los manuales son textos contemporáneos y con temas cercanos a los intereses de los alumnos o, en todo caso, pueden hacer referencia a su bagaje cultural. Se hipotetiza, también en base a las investigaciones de otros estudiosos a los que se ha hecho referencia anteriormente, que se tratará principalmente de fragmentos de novelas o cuentos del género narrativo que servirán de pretexto para desarrollar contenidos educativos, tanto gramaticales y léxicos como sociales y culturales, coherentes con el tema tratado en la unidad en la que se incluyen.

Los libros de texto objeto de esta parte de la investigación son: *Nuovo Contatto C1*, *Caccia ai tesoro*, *Caleidoscopio italiano*, *Affresco ita-*

liano C1, *Giocare con la letteratura*, *Nuovo Espresso C1*, *Nuovo Magari C1/C2*, *Nuovo Progetto Italiano 3*.[154]

Tras exponer el panorama actual de la presencia de páginas literarias en los libros de texto de italiano, otro objetivo de la investigación fue orientar la enseñanza de idiomas hacia las nuevas tecnologías y se justificó la elección de la plataforma eXeLearning como herramienta válida para la creación de materiales didácticos interactivos.

El objetivo era plantear una propuesta de unidad didáctica que fuera, al mismo tiempo, adaptable a una enseñanza a distancia, literaria, ya que tiene como punto de partida algunos textos tomados de novelas contemporáneas, y, por último, humorística, ya que pretende ofrecer ciertos contenidos didácticos a través de la clave del humor.

Hay que precisar que una unidad didáctica es una herramienta de trabajo vinculada a un proceso completo de enseñanza-aprendizaje, que articula los objetivos, los contenidos, las actividades y la metodología, en torno a un eje organizado y adaptado al grupo y al alumno. Debe responder a todas las cuestiones curriculares: objetivos y contenidos; organización temporal de actividades y contenidos; evaluación.

Para referirnos a los objetivos didácticos de la unidad que aquí se presenta, tomamos como referencia principal la Programación Didáctica de la EOI de Salamanca[155] que, a su vez, fue elaborada según las directrices generales del DECRETO 37/2018 y el Real Decreto 1041/2017. Tal y como sugieren estos documentos normativos, los cursos de nivel avanzado del C1 y C2 están diseñados para que los estudiantes puedan actuar con flexibilidad y precisión, sin esfuerzo aparente, y superar fácilmente las deficiencias lingüísticas a través de estrategias lingüísticas, en todo tipo de situaciones en el ámbito personal y público.

Los objetivos específicos se refieren a las diferentes competencias lingüísticas que hay que desarrollar en el aprendizaje de lenguas:

[154] En Placidi, 2020 se puede consultar el análisis detallado de estos libros de texto: para cada uno de ellos aparece un listado de todas las referencias literarias que aparecen y la descripción de las actividades de enseñanza y aprendizaje propuestas.

[155] Disponible en https://bit.ly/3wM9vqy.

comprensión de textos orales y escritos, producción de textos orales y escritos y mediación de textos orales y escritos.

Los objetivos de esta unidad, dirigida al nivel de aprendizaje C1, se refieren, en particular, a ser capaz de reconocer, mediante la lectura de los textos, el registro informal de la comunicación, sus signos coloquiales y dialectales, los elementos característicos del vocabulario y la gramática y, también, a conocer algunas situaciones comunes y cotidianas típicas de Italia que se representan a través de los textos literarios y las actividades interactivas de la unidad diseñada a través de la plataforma eXeLearning. Este software tiene como objetivo desarrollar y publicar materiales didácticos a través de la web que sean muy diferentes a un texto plano, incluyendo numerosas actividades interactivas.

3. METODOLOGÍA: EL ENTORNO DE TRABAJO DE EXELEARNING

Para una planificación didáctica adecuada a la situación contingente provocada por la propagación del virus Covid-19, se consideró interesante tras haber identificado las fases típicas de la definición de objetivos, contenidos, metodologías, etc., seleccionar las tecnologías disponibles capaces de ofrecer un valor añadido a la actividad educativa, favoreciendo la consecución de los objetivos declarados.

Como ya hemos comentado, entre las muchas tecnologías disponibles en la red, para la creación de los contenidos digitales de esta unidad didáctica nos decidimos por el eXeLearning, que nos permite crear prácticamente todas las partes de nuestra unidad de una forma mucho más atractiva e interactiva que el tradicional manual en papel.

Se trata de un programa libre y gratuito, que es efectivamente adecuado para la formación de contenidos educativos de forma sencilla y creativa. Sin embargo, como señalaba Cubero (2008), actualmente siguen siendo pocas las personas que utilizan este recurso para la educación, ya que existe una falta de formación de los docentes en relación con la creación de contenido web con una cierta calidad profesional. Por lo tanto, es necesario que las implicaciones de la conver-

gencia tecnológica y comunicativa en la educación queden representadas por el concepto emergente de la alfabetización digital (Sanabria Mesa y Cepeda Romero, 2016).

Entre las ventajas más significativas de eXeLearning destaca su multimedialidad, dado que el software soporta la integración de textos, enlaces a otras páginas y a archivos externos, elementos multimedia, como imágenes, audios, vídeos, etc.

Otras características significativas son: la navegabilidad, dado que a través de un menú lateral dinámico se permite al usuario navegar por las páginas; el modularidad de los iDevices, que son las actividades; la exportación en diferentes formatos de los contenidos digitales creados; la apariencia de la página web a través de los distintos estilos que ofrece el programa; el formato como multiplataforma, es decir compatible con diferentes sistemas operativos.

Siguiendo el enfoque del manual *Nuovo Contatto C1*, hemos optado por dividir nuestra unidad didáctica en cuatro recorridos temáticos que hemos denominado "Capitoli" para recordar la idea del libro y subrayar el carácter intrínseco de los textos literarios seleccionados. En concreto, cada uno de los cuatro capítulos que componen nuestra unidad está dedicado a un libro, que ha sido seleccionado según los criterios de contemporaneidad y humor, para que la lectura de los textos sea más comprensible y atractiva para los alumnos.

Los libros se presentan en orden cronológico de publicación y son: *Col cavolo* (2004) de Luciana Littizzetto, *La briscola in cinque* (2007) de Marco Malvaldi, *Pane e Tempesta* (2009) de Stefano Benni y *Gli sdraiati* (2013) de Michele Serra.

Para poder describir nuestra propuesta didáctica y cómo se han planteado las actividades didácticas a partir de dichos libros, es interesante, en primer lugar, analizar el entorno de trabajo de eXeLearning.

Empezando por la interfaz de la página inicial (Figura 1), se pueden distinguir tres grandes áreas de trabajo, dos en la parte izquierda y la tercera más amplia en la parte central derecha, que nos permiten construir visivamente nuestro contenido educativo. El primer recuadro de la esquina superior izquierda corresponde al índice de la unidad y permite crear una estructura en árbol del proyecto dividido en temas,

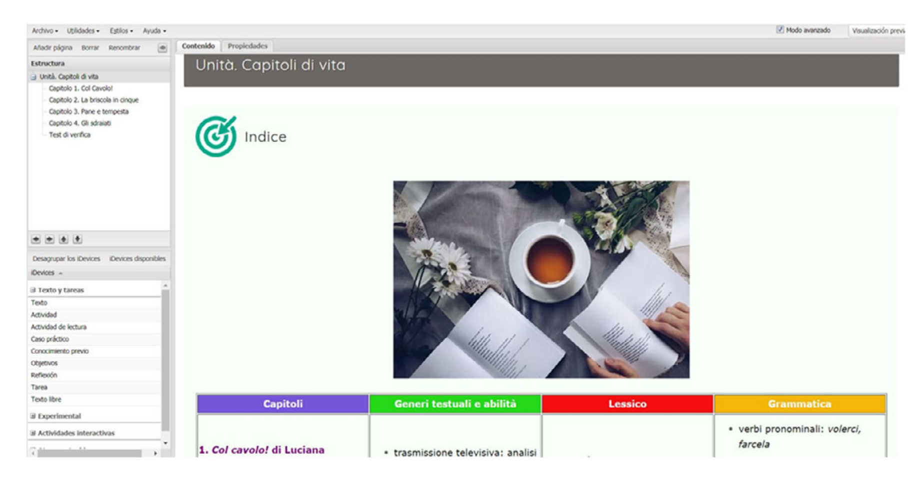
secciones y unidades, en varios niveles a los cuales se puede asignar cualquier título. En nuestra unidad los títulos de las secciones corresponden a los cuatro libros escogidos, más el último, renombrado “Test di verifica”, que corresponde a la última sección de la unidad enfocada en una prueba de evaluación de los contenidos lexicales y gramaticales. Este índice, por tanto, es navegable y ramificado, es decir, se puede organizar en apartados y subapartados y muestra la estructura de los contenidos que está formada por una página inicial, que, también se ve dentro del área más grande derecha.

En esta última sección, hay una barra superior con dos pestañas, una de "Contenido", que permite visualizar los contenidos que vamos creando y la otra de "Propiedades", en la que se pueden incluir metadatos referentes a nuestras creaciones.

En el segundo recuadro abajo a la izquierda se encuentra disponible la lista de iDevices dividida por distintas categorías: “Texto y tareas”, “Experimental”, donde aparecen los iDevices de la última versión de eXeLearning, “Actividades interactivas” y “Otros contenidos”.

La primera página de nuestra unidad está creada por el iDevice “Texto”, que permite a través de un editor crear contenidos textuales, poner imágenes, videos, enlaces, etc. y modificar el formato del texto a través de una amplia gama de ajustes. Una de las novedades de la última versión de eXeLearning, por ejemplo, tiene que ver, de hecho, con este iDevice que da la posibilidad de insertar de forma opcional un título y un icono de cabecera. En esta página ha sido posible insertar una foto guardada en el propio ordenador y, debajo de ella, una tabla construida para esquematizar la organización didáctica de la unidad.

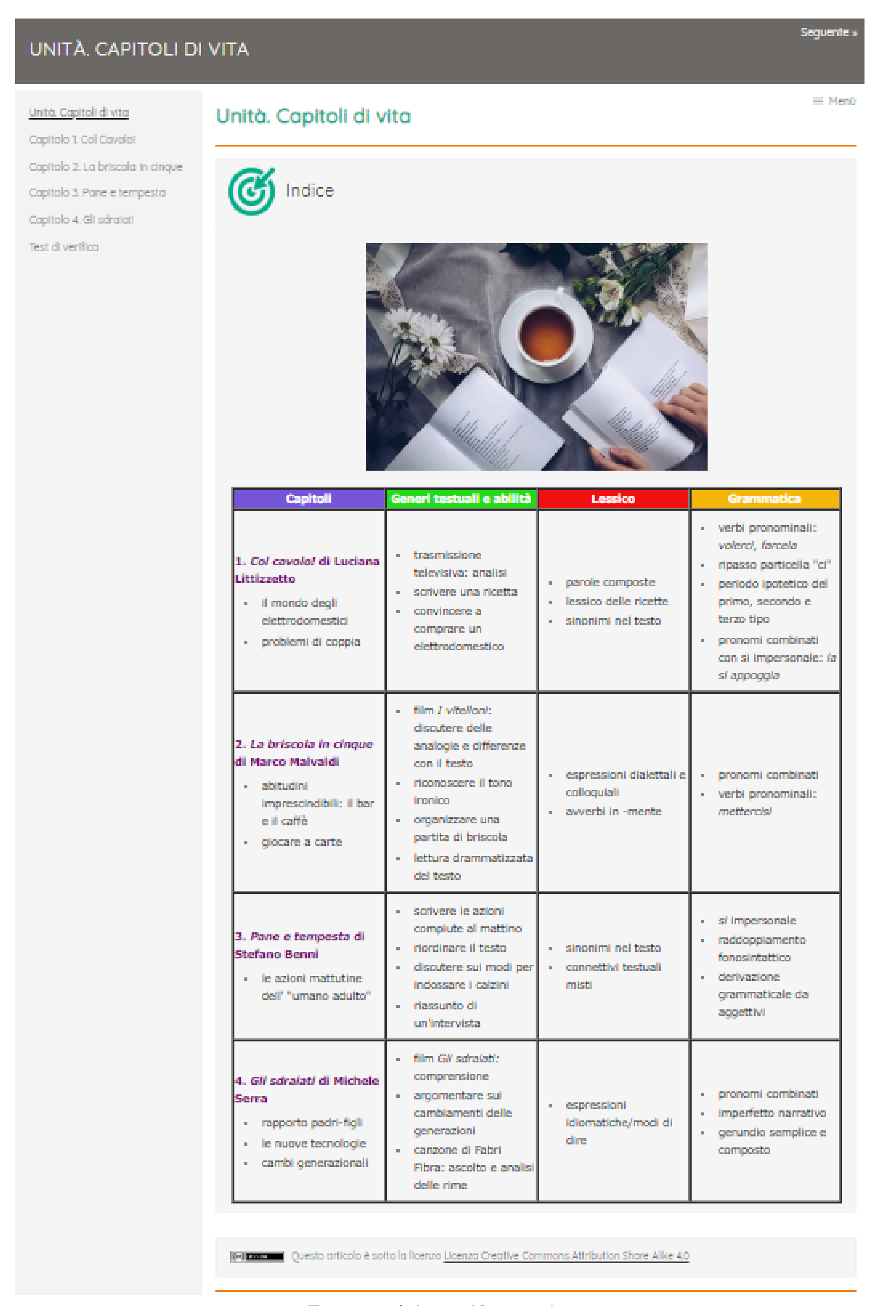
FIGURA 1. Interfaz de la primera página creada con el iDevice “Texto libre”



Fuente: elaboración propia

Para visualizar el resultado final del proyecto, hay que pinchar en el botón “visualización previa” arriba a la izquierda y se abrirá una nueva ventana del navegador que permite ver todos los objetos que hemos insertado, como aparece en la siguiente Figura 2.

FIGURA 2. *Vista previa de toda la primera página de la unidad didáctica*



UNITÀ. CAPITOLI DI VITA

Seguente »

Unità. Capitoli di vita

Capitolo 1. Col Cavolo!

Capitolo 2. La briscola in cinque

Capitolo 3. Pane e tempesta

Capitolo 4. Gli sdraiati

Test di verifica

Menù

Unità. Capitoli di vita

Indice

Capitoli	Generi testuali e abilità	Lessico	Grammatica
1. *Col cavolo!* di Luciana Littizzetto • il mondo degli elettrodomestici • problemi di coppia	• trasmissione televisiva: analisi • scrivere una ricetta • convincere a comprare un elettrodomestico	• parole composte • lessico delle ricette • sinonimi nel testo	• verbi pronominali: *volerci, farcela* • ripasso particella "ci" • periodo ipotetico del primo, secondo e terzo tipo • pronomi combinati con si impersonale: *la si appoggia*
2. *La briscola in cinque* di Marco Malvaldi • abitudini imprescindibili: il bar e il caffè • giocare a carte	• film *I vitelloni*: discutere delle analogie e differenze con il testo • riconoscere il tono ironico • organizzare una partita di briscola • lettura drammatizzata del testo	• espressioni dialettali e colloquiali • avverbi in -mente	• pronomi combinati • verbi pronominali: *mettercisi*
3. *Pane e tempesta* di Stefano Benni • le azioni mattutine dell' "umano adulto"	• scrivere le azioni compiute al mattino • riordinare il testo • discutere sui modi per indossare i calzini • riassunto di un'intervista	• sinonimi nel testo • connettivi testuali misti	• *si* impersonale • raddoppiamento fonosintattico • derivazione grammaticale da aggettivi
4. *Gli sdraiati* di Michele Serra • rapporto padri-figli • le nuove tecnologie • cambi generazionali	• film *Gli sdraiati*: comprensione • argomentare sui cambiamenti delle generazioni • canzone di Fabri Fibra: ascolto e analisi delle rime	• espressioni idiomatiche/modi di dire	• pronomi combinati • imperfetto narrativo • gerundio semplice e composto

Fuente: elaboración propia

4. ALGUNOS IDEVICES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Para testificar el amplio abanico de posibilidades que ofrece eXeLearning, vamos a describir en este apartado algunas de las actividades didácticas que hemos creado en nuestra unidad a través de los distintos iDevices, que son muy variados, ofrecen múltiples posibilidades de interactuar con el material y casi todos funcionan como actividades de autoevaluación.

En línea con el MCERL (2002) y la programación didáctica de la EOI de Salamanca, hemos intentado, en la medida de lo posible, diseñar dentro de la unidad didáctica una serie de actividades que permitan al estudiante lograr un aprendizaje significativo. Por tanto, a lo largo de nuestra unidad la elección de los iDevices siempre ha sido enfocada al desarrollo de todas las destrezas lingüísticas.

La primera actividad del primer capítulo es una comprensión auditiva creada a través de un video disponible en Youtube. Esta actividad audiovisual servirá para presentar el primer hilo temático de la unidad. Al final del video los estudiantes tendrán que responder a algunas preguntas de comprensión sobre lo que acaban de escuchar y podrán subir sus respuestas a través de un enlace ahí puesto que remite a una carpeta Drive.

Es cierto que, los avances de eXeLearning ofrecen cada vez más recursos y nuevos iDevices, entre los últimos “VideoQuExt”, que permite desarrollar comprensiones audiovisuales de forma muy atractiva a través de videos donde aparecen unas muescas que nos dicen que en ese punto del video hay una pregunta y las respuestas se pueden configurar en dos, tres o cuatro, como mucho. Una vez que el estudiante contesta, el video vuelve a arrancar y pasa a la siguiente. Eso hubiera podido ser otra modalidad para proponer la primera actividad de comprensión audiovisual de nuestra unidad, lo que hace evidente la gran libertad que ofrece eXeLearning a para la creación de contenidos didácticos.

La segunda actividad que aparece a continuación consiste en una comprensión lectora con algunos huecos que el estudiante tendrá que

rellenar escogiendo las palabras correctas. Para esta actividad se ha utilizado el iDevice llamado “Rellenar huecos” que permite insertar un texto y seleccionar las palabras que se quieren ocultar. Este iDevice incluye la posibilidad de poner instrucciones para los alumnos y una retroalimentación que es importante para que el aprendizaje sea significativo. Además, hay unos iconitos con un signo de interrogación para dar explicaciones sobre las funcionalidades. Hemos aprovechado de este iDevice para hacer trabajar los alumnos con el uso de las palabras compuestas en italiano, uno de los contenidos lexicales que se dan en un nivel avanzado de lengua italiana. A partir de este ejercicio de rellenar huecos con palabras compuestas, los estudiantes siguen estudiando las palabras compuestas italianas a través de más ejercicios con otros iDevices.

FIGURA 3. *iDevice "Rellenar huecos"*

Unità. Capitoli di vita
Capitolo 1. Col Cavolo!
Capitolo 2. La briscola in cinque
Capitolo 3. Pane e tempesta
Capitolo 4. Gli sdraiati
Test di verifica

Elettrointelligenti

La Littizzetto riflette sul tema degli elettrodomestici in casa anche in un capitolo di un suo libro intitolato *Col cavolo* (2004). Leggi il seguente brano tratto dal suo libro e inserisci le parole mancanti.

aspirapolvere (x2) - turboelica - turboassegno - minigonna (x2) - portafoglio - superfrullatore - aristogatte - contachilometri

Ci sono innovazioni tecnologiche che io apprezzo. Le candele elettriche in chiesa, per esempio, i ____ nelle scarpe da ginnastica e anche le stelline fosforescenti da appiccicare al soffitto. Basta. Non me ne vengono in mente altre. L'altro giorno mi è piombata in casa un'erinni[1] in ____ che voleva a tutti i costi convincermi che la mia vita non aveva più senso senza il suo ____. Prima mi ha sparato sotto il naso l'ingrandimento a un miliardo di pixel di un acaro e poi la fanatica ha continuato: «Ma lei lo sa quanti milioni di acari ci sono nel suo tappeto?». Guardi signora, nella mia esistenza mi sono fatta tante domande, chi siamo? da dove veniamo? dove andiamo? ma di quante migliaia di orribili parassiti ci siano nel mio kilim[2] francamente non me ne è mai fregato moltissimo. Sono una miserabile con scopa elettrica. Polvere siamo e polvere ritorneremo. Il suo ____ turbopompa con ____ e turbocisterna è bellissimo. Ma se devo tirare fuori dal ____ un ____ di 2000 euro mi turbo anch'io. Se n'è andata incarognita[3], con la ____ che dall'attrito le era salita al livello delle tonsille. Da qualche anno va di moda anche un ____ che non è solo intelligente. È proprio l'Einstein dei frullatori. Trita, frulla, frigge, cuoce, monta, sbatte, mischia, spezza e quando ha finito canta persino. È montato sul motore di una Panda e costa più o meno uguale. Se lo compri ti regalano persino il libretto di ricette. Per fare 3 biscotti ci vogliono 3 dozzine di uova e 2 etti di burro. Ma vengono buonissimi. Il mio amico Augusto che lo detiene da anni trova difetti alla moglie ma non al frullatore. Adesso noi ____ aspettiamo un nuovo modello. Quello che mentre cucina fa anche l'amore con il marito. Così noi ci possiamo guardare in pace un po' di tv.

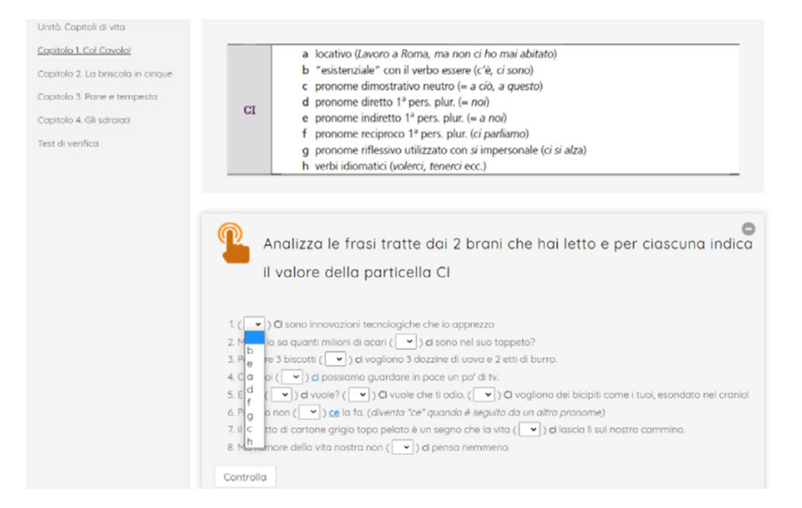
[1] Nella mitologia classica, personificazione, in origine, della nuvola tempestosa apportatrice di malattia e di morte.

Fuente: elaboración propia

Otro contenido gramatical tratado en este capítulo es la partícula italiana “ci” y para trabajarlo se ha empleado el iDevice “Actividad des-

plegable” que permite insertar un texto con una lista de posibles cadenas de palabras. También, hay la posibilidad de añadir nuevas palabras para incrementar las posibles respuestas, incluir calificación y retroalimentación general. Al pulsar la flechita se abre un listado desplegable con las posibilidades entre las cuales hay que elegir. Como se ve en las frases 4 y 6, también se ofrece la posibilidad de insertar un hipervínculo al pulsar el cual se llega a otras páginas Internet.

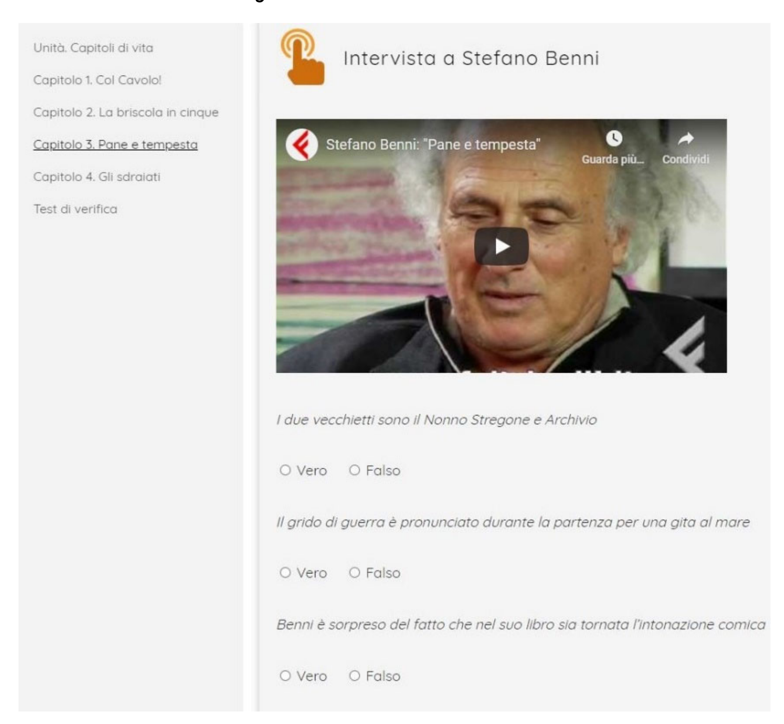
FIGURA 4. *iDevice "Actividad desplegable"*



Fuente: elaboración propia

Para la siguiente actividad se ha elegido otra comprensión lectora pero esta vez está creada por el iDevice “Pregunta Verdadero-Falso”, que permite proponer varias preguntas que deberán ser respondidas con "Verdadero" o "Falso". Nos permite introducir, además, varios tipos de retroalimentaciones que serán visualizadas por el alumno una vez completadas las actividades o como pistas para realizarlas. Este tipo de iDevice se ha usado, también, en el tercer capítulo de la unidad, pero a partir de una video-entrevista al autor, como se ve en Figura 5.

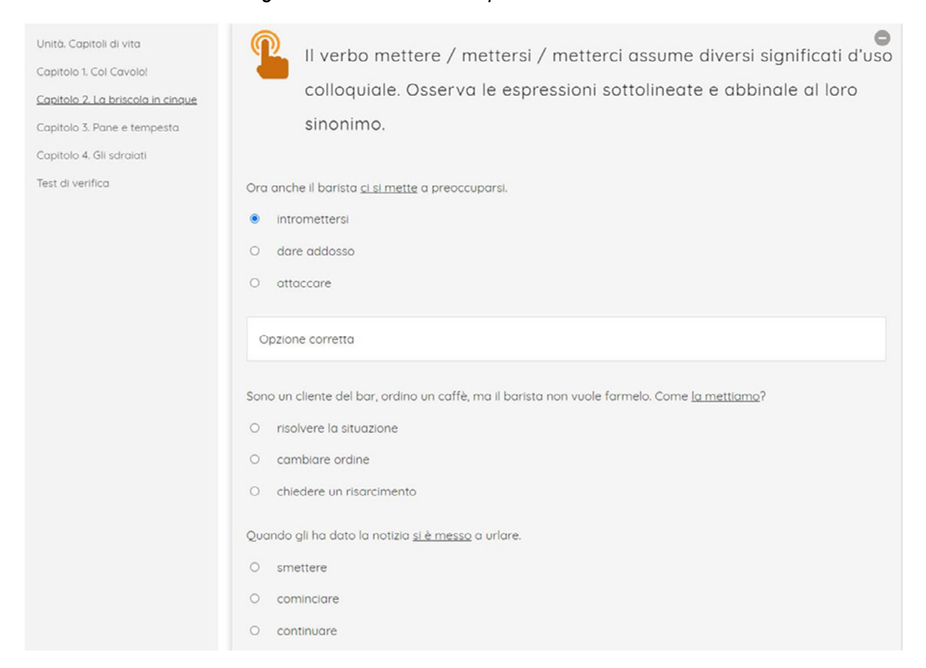
FIGURA 5. *iDevice "Pregunta Verdadero-Falso"*



Fuente: elaboración propia

En el segundo capítulo a través del iDevice "Pregunta de elección múltiple" hemos propuesto varias frases subrayando el uso del verbo italiano "mettere". Debajo aparecen tres posibles significados del verbo entre los cuales hay que elegir lo único correcto. Para este iDevice también hemos aprovechado de la posibilidad de poner retroalimentaciones, como aparece en la siguiente Figura 6.

FIGURA 6. *iDevice "Pregunta de elección múltiple"*

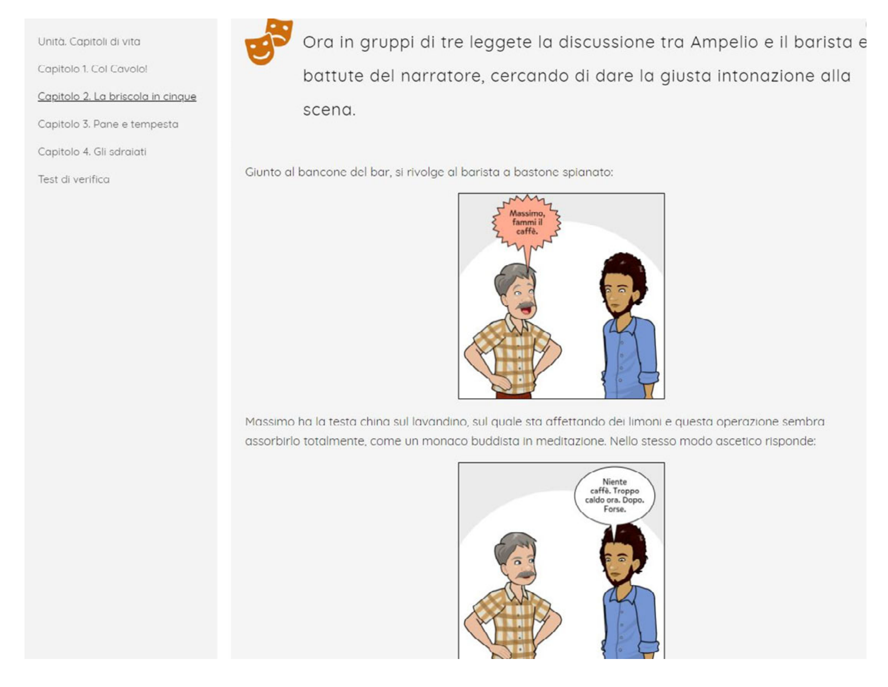


Fuente: elaboración propia

Además de los iDevices que eXeLearning mete a disposición, es interesante también hacer hincapié en la posibilidad de insertar materiales creados con otras plataformas, ampliando y variando de una forma atractiva el contenido del proyecto. Por ejemplo, siempre en el segundo capítulo se propone la lectura de una parte de la novela a través del tebeo que hemos creado con el programa Pixton[156]. Se considera que este género textual es muy útil para la enseñanza de una lengua extranjera tanto por su aspecto formal, como por su función comunicativa (Durão, 2004). En esta manera se puede estimular la expresión oral y la lectura dramática de los alumnos.

[156] Disponible en https://bit.ly/3fRqLUi.

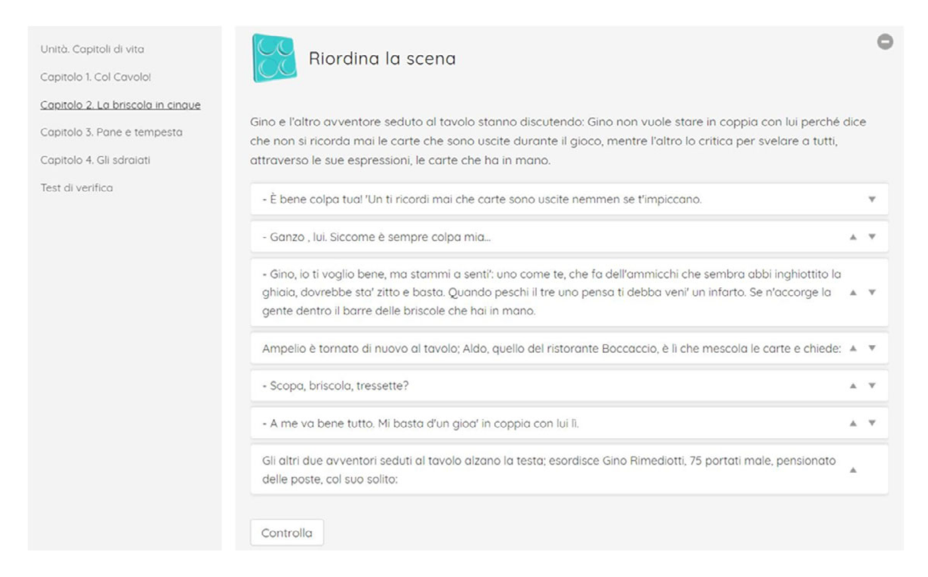
FIGURA 7. *Actividad con tebeos*



Fuente: elaboración propia

Para variar aún más la modalidad de lectura, la continuación de esta escena viene presentada a través del iDevice “Lista desordenada” donde el texto aparece desordenado en varios parrafos que los alumnos tendrán que ordenar, dándole a los triangulitos con los cuales se puede bajar o subir las frases y, al final, se puede dejar una retroalimentación para que el alumno pueda comprobarlo.

FIGURA 8. *iDevice "Lista desordenada"*



Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

El presente trabajo se proponía de cruzar dos intereses personales, la literatura y la enseñanza de la lengua italiana, con la necesidad de buscar métodos de enseñanza innovadores en el mundo de las nuevas tecnologías. Partiendo de este propósito inicial, hemos querido, en primer lugar, investigar el estado de la cuestión a través de una selección de estudios e investigaciones sobre la evolución de la presencia literaria en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras. Esta investigación teórica inicial sirvió como premisa metodológica para toda la investigación, ya que el estudio de la bibliografía muestra el hecho de que surgió un renovado interés en los últimos años hacia el uso de la literatura como recurso didáctico válido para la enseñanza de una lengua. Para comprobar esta reciente reconsideración del binomio lengua y literatura, se consideró interesante realizar una investigación en los manuales de italiano más utilizados hoy en día a nivel escolar y académico. En concreto, el campo de análisis se limitó a los manuales de nivel avanzado C1, para ser coherentes con la propuesta de unidad

didáctica planteada y destinada a los estudiantes de italiano de este nivel.

La conclusión de este análisis confirma la revalorización de la literatura como recurso didáctico dentro del enfoque comunicativo que siguen hoy en día todos los libros de texto de italiano, que, en su mayoría, utilizan principalmente fragmentos de novelas contemporáneas como punto de partida para profundizar en los contenidos léxicos, gramaticales y socioculturales, mientras que la poesía, los cuentos y las obras de teatro ocupan un lugar mucho menor.

El objetivo de la segunda parte de la investigación fue añadir al binomio literatura y lengua el factor de las nuevas tecnologías con fines didácticos. Esta tríada se logró, primero, reflexionando sobre el significado de las TIC en general, luego analizando las TIC específicas para la enseñanza de idiomas y, al final de este proceso deductivo, describiendo la plataforma eXeLearning que resultó ser la herramienta más adecuada y completa de todas las tomadas en consideración, ya que permitía trabajar con gran libertad de elección en un producto educativo completo e interactivo. Su punto fuerte es un lenguaje informático bastante sencillo que permite ser utilizado por cualquier profesor que quiera crear sus propias unidades didácticas de forma innovadora e interactiva.

A través de esta propuesta didáctica esperemos contribuir a suplir la falta de propuestas metodológicas claras para el uso de la literatura en el aula. Según Vañó (2009), es necesario clarificar y reestructurar los métodos de enseñanza y aprendizaje de la literatura, así como replantear el papel que debe desempeñar la literatura en la adquisición de la competencia lingüística e intercultural. El presente proyecto didáctico, no sólo propone utilizar el vehículo literario para la enseñanza de la lengua italiana, sino que quiere situar los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto de escuela 2.0, en el que se pueden adoptar las nuevas tecnologías para desarrollar, por un lado, la cooperación, la interacción, la socialización y la construcción de conocimiento conjunto y, por otro, la autonomía, la creatividad y el desafío intelectual (Belotti & Mussano, 2013). La reflexión sobre la bibliografía existente nos llevó a analizar el potencial de una metodología lúdica de ense-

ñanza aplicada al uso de Internet, capaz de producir una situación motivadora y estimulante. Además, uno de los objetivos de este enfoque es que el alumno sea metodológicamente autónomo en la adquisición de conocimientos. Como sostiene Balboni (2004), la adaptación de esta realidad a la enseñanza de la literatura puede reservar agradables sorpresas, que esperamos encontrar a través de esta unidad didáctica.

Confiamos poder comprobar la eficacia de nuestra unidad a través de una propuesta a alumnos de ese nivel de lengua italiana para descubrir los puntos fuertes y, también, los mejorables. A la espera de una retroalimentación efectiva, sólo podemos concluir que gracias al recurso tecnológico de eXeLearning hemos experimentado una nueva forma de programar contenidos educativos, que esperamos sea cada vez más utilizada por los profesores de hoy y de mañana, ya que la pandemia provocada por el virus COVID-19 nos ha enseñado que es necesario saber organizarse y renovarse para activar formas alternativas de didáctica.

6. REFERENCIAS

Antonič, N. Z. (2012). Insegnare letteratura a scuola nell'ambito dell'italiano come L2. Annales: anali za istrske in mediteranske študije, 141-156.

Aramu, G., Cappellin, J., Giannetti, L. P., & Guerrero, J. M. (2019). Montagne di parole. Quali sentieri percorrere per insegnare con la letteratura?. *Bollettino Itals*, 17(78).

Balboni, P. E. (2004). Educazione letteraria e nuove tecnologie. UTET libreria.

Balboni, P. E., & Biguzzi, A. (2008). Letteratura italiana per stranieri. Guerra.

Belotti, M., & Mussano, C. (2013). TIC y mucho más: dos experiencias innovadoras de enseñanza del italiano. *EOICAT*, XII.

Bernardini, V. (2017). Il testo letterario per l'apprendimento dell'italiano come lingua straniera o seconda. *Bollettino Itals*, 15(67).

Bertoni, S., Cauzzo, B. y Debetto, G. (2014). *Caleidoscopio italiano. Uno sguardo sull'Italia attraverso i testi letterari. B1-C1*. Torino: Loescher.

Borgogno, A. (2013). El lugar de la literatura en los manuales de enseñanza de italiano como lengua extranjera (Santa Fe: 2000-2010). *Revista IRICE*, (25), 135-161.

Buttaroni, S. (1989). *Letteratura al naturale: autori italiani contemporanei con attività di analisi linguistica*. Bonacci.

Calvi, M. V. (1996). Dialogo reale e dialogo letterario: prospettive didattiche. L'Associazione Ispanisti Italiani, Lo spagnolo d'oggi forme della comunicazione, Atti del convegno di Roma (XV-XVI marzo 1995). Roma: Bulzoni, 107-117.

Camalich, B., & Temperini, M. C. (1997). *Un mare di parole: letture ed esercizi di lessico italiano: livello medio-avanzato*. Bonacci.

Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, *8*, 127-171.

Cubero, S. (2008). Elaboración de contenidos con eXelearning. https://bit.ly/3oZ95tb.

De Giuli, A., Guastalla, C. y Naddeo, C. M. (2013). *Nuovo Magari C1/C2. Corso di lingua e cultura italiana di livello intermedio e avanzato*. Firenze: Alma Edizioni.

De Martino, S., & Di Passio, I. (1990). *Leggendo e sognando in italiano: letture italiane per stranieri con note esplicative ed esercizi*. Centro Ed. Toscano.

Di Gesù, F. (2004). Lingua & Letteratura: il superamento dell'antico conflitto. *AISPI Actas XXII.*

Filippone, A. & Radicchi, S. (2011). *Caccia ai tesori. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Torino: Loescher.

Ghezzi, C., Piantoni, M. & Bozzone Costa, R. (2013). *Nuovo Contatto C1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Torino: Loescher Editore.

Ghezzi, C., Piantoni, M. & Bozzone Costa, R. (2015). *Nuovo Contatto B1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri.* Torino: Loescher Editore.

Ghezzi, C., Piantoni, M. & Bozzone Costa, R. (2017). *Nuovo Contatto B2. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Torino: Loescher Editore.

Giusti, S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Zanichelli.

Gonzalez García, M., & Caro Valverde, M. T. (2009). Didáctica de la Literatura. Educación Literaria. https://bit.ly/3ixDKeU

Guastalla, C. (2002). *Giocare con la letteratura*. Alma.

Jorge, V. S. M. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Jouini, K. (2008). El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso. *Didáctica. Lengua y literatura*, *20*, 149-176.

Magnani, M. (2009). Il testo letterario e l'insegnamento delle lingue straniere. Studi di glottodidattica, 3(1), 107-113.

Massei, G. & Bellagamba, R. (2017). *Nuovo Espresso italiano 5. Corso di italiano C1*. ALMA Edizioni: Firenze.

MCERL. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes. https://bit.ly/390kzr3

Pelegi, G. (2009). Enseñar el italiano con las Tic. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (60), 1.

Placidi, F. (2020). La letteratura e le TIC come risorse didattiche per l'insegnamento dell'italiano: una proposta didattica a distanza (Trabajo de Fin de Máster no publicado). Universidad de Salamanca, Castilla y León.

Siliberti, A. (2011). Propuesta de un modelo de innovación docente aplicado a la enseñanza del italiano como lengua extranjera. *HEKADEMOS: Revista educativa digital*, (8), 91-102.

Stembert, R. (1999). Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE. *Didáctica del español como lengua extranjera*, 247-266.

Trifone, M., Filippone, A. & Sgaglione, A. (2011). *Affresco italiano C2. Corso di lingua italiana per stranieri*. Milano: Mondadori Education.

Trifone, M., Filippone, A. & Sgaglione, A. (2014). *Affresco italiano C1. Corso di lingua italiana per stranieri*. Milano: Mondadori Education.

Ulloque, R. (2016). *Aplicación del Uso del Software eXelearning y el Desarrollo de Capacidades para la Producción de Textos en Estudiantes de Secundaria*.

Vañó, M. D. I. (2009). Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (11), 187-206.

Verri-Menzel, R. (1989). *La bottega dell'italiano: antologia di scrittori italiani del Novecento*. Bonacci.

Zúñiga Lacruz, A. (2015). Los textos literarios como material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera en el aula universitaria. *DIGILEC: revista internacional de lenguas y culturas*, 2, 49-74.

CREACIONES TRANSMEDIA COMO ESTRATEGIA DE FOMENTO DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN STOP-MOTION DE EL LIBRO DE LA SELVA

JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA
Universidad Internacional de Valencia

LAURA RAYÓN RUMAYOR
Universidad Complutense de Madrid

ANA MARÍA DE LAS HERAS CUENCA
Universidad Complutense de Madrid

JUAN FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los recursos de los que goza el alumnado hacia la interacción con la Literatura tiene, desde comienzos de siglo, un nuevo componente en la ecuación didáctica: la reinterpretación transmedia de la obra literaria. El alumnado que hoy ha de enfrentarse y/o disfrutar de una obra literaria escolar anhela que dicha lectura disponga de una correlación multimodal (Scolari, 2013; Cassany, 2012, Lankshear & Knobel, 2011) que no sólo concrete la narración textual, sino que convierta en tangible una idea abstracta creada por el alumnado. En este sentido, las adaptaciones de obras literarias a interpretaciones visuales o cinematográficas conllevan el desarrollo de competencias que trascienden las estrictamente académicas favoreciendo el desarrollo cognitivo del alumnado (Mottagui et al., 2016; Gil & Marfil-Carmona, 2018; Wishart, 2017; Cantillo-Valero, 2015). La construcción de productos semióticos a través de stop-motion suponen una apuesta metodológica y didáctica que facilita la convivencia escolar y

la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) interdisciplinares.

Nuestra propuesta muestra distintas formas de abordar la reinterpretación de una obra literaria clásica, como es El libro de la selva de Rudyard Kipling, a través de la visión de alumnado de 1º ESO. El análisis de los vídeos elaborados por el alumnado es consecuencia del trabajo interdisciplinar de las áreas de Lengua y Literatura, Tecnología, Educación Plástica, Inglés y Matemáticas. Materias en las que la colaboración docente adquiere un papel fundamental para la consecución de objetivos del alumnado (Krichesky & Murillo, 2018; G-Pedreira & Cortizas, 2018).

La creación de los productos transmedia a cargo del alumnado supone no sólo la reinterpretación de los elementos narrativos de la obra literaria, sino la interacción con los medios semióticos necesarios para llevar a cabo la concreción de sus respectivos proyectos. En ellos, la mediación de la tecnología no constituye una finalidad, sino la facilitación para conseguir los objetivos propuestos (Caeiro & Navarrete, 2020; Gil & Marfil-Carmona, 2018). Los 34 proyectos analizados ofrecen propuestas heterogéneas, donde el aprendizaje multimodal facilita la metacognición curricular y procedimental para suscitar el aprendizaje significativo de la obra literaria, la biografía del autor y los procedimientos semióticos que repercutirán cualitativamente en sus identidades como lectores transmedia. Aprender a leer a través de las pantallas abre un abanico de posibilidades tanto en la comprensión lectora como en la formación de lectores prosumidores. Un reto más que necesario para la actualización didáctica y renovación de los procesos de fomento de la lectura en el actual contexto digital y social.

1.1. *STOP-MOTION* COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

La técnica de stop-motion compila un conjunto de recursos y competencias educativas que la hace ser una apuesta segura para la creación de contenido escolar. Además de la interacción con la tecnología, hecho que siempre integra y potencia la motivación del alumnado, se aúnan el trabajo de creación personal, la capacidad de personalización

de los contenidos, así como la posibilidad de establecer una interacción paralela a través de Internet y redes sociales.

Abordar la creación de una actividad de expresión literaria que apueste por esta técnica de animación implica conocer sus elementos distintivos para poder así obtener todo su potencial. Los recientes estudios que han concretado la definición de esta técnica nos permiten delimitar una idea inicial como punto de partida.

Una definición que nos permite entender en qué consiste esta técnica es la de Borngässer (2019), quien asocia esta técnica a la animación de una sucesión de fotogramas. A partir de la toma de múltiples imágenes individuales que se diferencian entre sí por mínimos cambios entre ellas, se realiza un montaje en orden cronológico. Esta propuesta se puede ampliar desde el tratamiento de las emociones y los recursos no sólo cinematográficos. Purves (2010) amplía su marco de actuación de la técnica por la cual se crea la ilusión de movimiento mediante la grabación de imágenes sucesivas, manipulando, normalmente a mano, objetos, marionetas o imágenes recortadas, en un entorno espacial físico" (p. 6). Esta perspectiva es la que también sostienen autores como Kjoelstad & Erik (2014) quienes aportan el valor de la velocidad determinada con la que se suceden las imágenes para obtener la animación cinematográfica. Para Fernández-del-Río & Barreira-Arias (2015, p. 3-4) la técnica de stop-motion:

> requiere siempre de una cámara de vídeo, de cine o de fotografía. Con tener un poco de creatividad, una cámara de fotos y una gran dosis de paciencia, podemos producir un vídeo con esta técnica artesanal ya que no es necesaria ni una gran inversión económica en equipamiento ni ser un experto en edición de vídeo. Consiste en tomar fotografías de un objeto, haciendo cambios sutiles en su posición o en la forma del mismo, para que al reproducirse todas las imágenes como una serie continua, se obtenga la ilusión de movimiento. Es una animación en estado puro, ya que se genera el movimiento del producto de forma manual.

1.2. *STOP-MOTION*: APRENDER HACIENDO

La apuesta por la utilización de los stop-motion en la Didáctica de la Literatura no es casual ni peregrina. El aprendizaje que se suscita al

incluir herramientas digitales causa un efecto llamada en el alumnado que genera atracción, aumenta la motivación hacia actividades lectoras y suscita capacidad de superación.

Partiendo desde el marco curricular de la LOMCE[157], que aboga por la construcción del pensamiento a partir de la interacción del alumnado con el conocimiento a través de las competencias, podemos corroborar que el empleo de stop-motion se adecua a los principales procesos marcados por la ley educativa. Desde el punto de vista metodológico, esta tipología de propuestas, basadas en metodologías activas, suscitan el aprendizaje de forma explícita:

> Las metodologías activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares (p. 6986).

Un proceso que conlleva la implementación de propuestas que favorezcan los aprendizajes significativos en los que el alumnado se encuentre en el centro de proceso de diseño y creación de contenido. Implicar al alumnado es, para el texto legislativo, uno de los procesos educativos más significativos para el desarrollo de un aprendizaje competencial en todas las fases del proceso educativo:

> Para un proceso de enseñanza-aprendizaje competencial las estrategias interactivas son las más adecuadas, al permitir compartir y construir el conocimiento y dinamizar la sesión de clase mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas. Las metodologías que contextualizan el aprendizaje y permiten el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas favorecen la participación activa, la experimentación y un aprendizaje funcional que va a facilitar el desarrollo de las competencias, así como la motivación de los alumnos y alumnas al contribuir decisivamente a la transferibilidad de los aprendizajes (p. 6986).

Una propuesta que, contextualizada al ecosistema del aula, sitúa al alumnado como motor de todo el proceso desde la planificación do-

[157] Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato («BOE» núm. 25, de 29 de enero de 2015, págs. 6986 a 7003)

cente. Para Gil-Quintana (2015) los alumnos constituyen la propuesta más consistente por cuantas competencias y actitudes se promueven:

> Sienten esta creación digital como una experiencia fuerte, equiparable a montar en bicicleta, coger en brazos al hermano que acaba de nacer, ir al baño a oscuras o tirarse desde un trampolín. Unas veces la vivencia será alegre y divertida; otra, cargada de desafíos, de tristeza o terror. La narrativa digital se ha convertido para ellos en una verdadera experiencia de vida, siempre digna de ser vivida. (p. 9)

La experiencia en primera persona del alumnado constituye, no solo una experiencia académica sino también cognitiva. Para Kolb (1984) la interacción entre aspectos teóricos y puesta en práctica a través de la transformación de experiencia en primera persona proporciona un ingente bagaje de aprendizaje. En el modelo de Kolb se describen cuatro etapas en las que la interacción es multidireccional y constante. Konak et al. (2014) establecen que este modelo de Kolb da a partir de cuatro ejes:

- La experiencia concreta del alumnado. Les implica protagonizar una nueva tarea sobre la que experimentarán una vivencia práctica directa.
- La observación reflexiva. A través del debate y preguntas que incitan a la reflexión el alumnado realiza una constante revisión de su experiencia de aprendizaje. Este aspecto es fundamental al permitir la interrelación entre teoría y práctica.
- Abstracción conceptual. A partir de la fase anterior, el alumnado debe ser capaz de crear un modelo teórico-práctico así como una generalización de los conceptos abstractos o nuevos a los que se han tenido que enfrentar.
- Contextualización en situaciones próximas al alumnado. El alumnado protagoniza vivencias de aprendizaje concretas y, posiblemente, nunca antes vividas.

Como hemos podido comprobar, la propuesta de stop-motion es, ante todo, una estrategia didáctica que busca obtener el mayor rédito pedagógico posible. Donde el alumnado muestra una motivación extra el poder utilizar medios digitales, el profesorado ha de saber canalizar

este énfasis para concretar la motivación del estudiantado para obtener un aprendizaje de calidad y significativo que perdure en el tiempo.

2. OBJETIVOS

- Señalar las posibilidades pedagógicas del stop-motion como técnica narrativa en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
- Identificar patrones en el diseño de los discursos elaborados por el alumnado.
- Valorar la viabilidad de proyectos digitales que empleen discursos multimodales a partir de la interacción del alumnado y de los productos elaborados.

3. METODOLOGÍA

El análisis del proyecto El libro de la selva: stop-motion edition, se realiza a partir de una metodología cualitativa descriptiva. Sandelowski (2000) sostiene que "as descripciones siempre deben transmitir de manera precisa los eventos en su propia secuencia, o tener validez descriptiva, y los significados que los participantes atribuyen a aquellos eventos, o tener validez interpretativa" (p. 336). Tanto en la fase descriptiva como en la interpretativa debe registrarse un criterio de validez que otorgue veracidad y fiabilidad al análisis establecido. De lo contrario, se incurriría en un intercambio de opiniones no contrastadas o la asignación de ideas. Para Aguirre & Jaramillo (2015, p. 181), el criterio se materializa a partir de la fidelidad sobre el hecho tangible, "lo que garantizaría su estatus de hecho (ontología) y la posibilidad de acceder a él de modo válido (epistemología) a través de un proceso que exige rigor (metodología)".

La muestra la comprenden 34 vídeos que conforman el proyecto protagonizado por 7 docentes de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Inglés, Educación Plástica y Tecnología así como 148 alumnos de 1º ESO de un centro concertado de la Comunidad de Madrid. Los alumnos se dividen en 5 aulas en las que se trabaja con metodología cooperativa. Los agrupamientos intergrupales se han realizado a

través de sociogramas para configurar grupos heterogéneos. Toda la documentación y contenido del proyecto se aglutina en la página web del mismo que supone el punto de encuentro de todos los materiales previos a los vídeos y posteriores a los mismos (Figura 1)

FIGURA 1. *Página web del proyecto*



Fuente: https://bit.ly/3p4uCkW

3.1. Discursos multimodales orales y visuales (fotografía)

En esta primera fase, llevada a cabo en el área de Inglés, el alumnado debe investigar sobre las principales características del autor de la obra (Rudyard Kipling). A través de la búsqueda y selección de información, el alumnado ha de profundizar no solo en aspectos biográficos, sino también literarios que van a conformar la posterior lectura. Tras la pertinente elaboración de un guion a través de rutinas de pensamiento, se diseñará una presentación en PowerPoint que deberá exponerse -íntegramente en inglés- ante cada clase. En esta presentación han de respetarse, además de ortografía y estética, aspectos fundamentales en el tratamiento de la información e imágenes (licencias Creative Commons).

FIGURA 2. *Exposición oral en el aula*



Fuente: https://bit.ly/3p4uCkW

3.2. LECTURA DE LA OBRA LITERARIA

En esta fase, que transcurre en paralelo a la anterior, se trabaja en en área de Lengua y Literatura Castellana. En ella se procede a la lectura de la obra literaria tanto en el aula como fuera de ella. El objetivo que se persigue en esta fase del proyecto es incentivar el gusto por la lectura, la adquisición de léxico y vocabulario y, en tercer lugar, comprobar la comprensión lectora tanto individual como grupal. Para su consecución, una vez finaliza la fase de lectura, cada alumno realizar un resumen individual que compartirá con el resto de integrantes del grupo a través de las rutinas de pensamiento de lectura compartida y del folio giratorio. La escucha activa y la interacción de esta fase propicia que todos los integrantes de cada grupo conozcan qué resúmenes han elaborado sus compañeros con el objetivo de crear un resumen común para que cada grupo disponga el resumen más completo posible (Figura 3).

FIGURA 3. *Elaboración de resúmenes cooperativos por todos los grupos de trabajo.*



Fuente: https://bit.ly/3p4uCkW

3.3. DEL PAPEL A LA PLASTILINA

Esta fase se desarrolla en el área de Matemáticas y de Educación Plástica y Tecnología. En primer lugar, en cada grupo conviven 7 grupos cooperativos heterogéneos, coincidiendo con el número de capítulos de la obra. En cada clase se debate sobre qué han entendido y cómo lo materializarían para su concreción. Cada grupo de alumnos debate en clase sobre el capítulo que más le ha gustado y sobre el que querrían trabajar. Una vez escogido el capítulo, se debe concretar qué personajes y ambientación van a llevar a cabo, puesto que el diseño correrá a cargo del alumnado a través de plastilina y materiales reciclados. En el área de Matemáticas se abordará el aprendizaje de escalas y proporciones, mientras que en Educación Plástica y Tecnología se indagará en la construcción de figuras a partir de bocetos que serán trasladados a figuras de plastilina. En esta fase el trabajo individual de cada alumno forma parte del conjunto de necesidades que requiere cada grupo, por lo que todos los integrantes de cada grupo tienen tareas compartidas potenciando sus capacidades y conocimientos. Solo

cuando se han conseguido materializar las figuras y los escenarios, se procede a la fase final con la que se comenzará la grabación del vídeo.

FIGURA 4. *Creación de figuras en plastilina a partir de bocetos elaborados en papel y en digital. Los tutoriales en YouTube son de gran utilidad para conocer cómo otros usuarios (han llevado a cabo proyectos semejantes compartiéndolos en la red)..*



Fuente: https://bit.ly/3p4uCkW

3.4. GRABACIÓN Y EDICIÓN DEL *STOP-MOTION*

En esta cuarta fase se pasa de lo estático (libro, figuras de plastilina) al movimiento. Se comienza la fase de elaboración del stop-motion. La práctica totalidad del alumnado dispone de dispositivos móviles para la toma de fotografías. En este proceso, los alumnos con menor competencia digital optan por tomar fotografías desde la cámara de su teléfono móvil para una posterior edición en el editor de vídeo. Aquel alumnado con mayor familiarización con herramientas digitales, opta por realizar la toma de imágenes y edición de las mismas desde apps móviles que permiten la integración de fondos y paisajes a través de cromas (Figura 5). Con la edición de las fotografías y su animación posterior no finaliza esta fase, puesto que se ha de editar, ya en vídeo e incluir tanto la banda sonora que acompañará a la producción como también los subtítulos en inglés. Mientras que la narración oral se da en castellano, en pantalla aparecerán los subtítulos en inglés de la obra

para un seguimiento completo y desarrollo integral de las competencias comunicativas.

FIGURA 5. *Creación del stop-motion a través de la app Stop Motion Studio que permite la utilización de croma para la edición personalizados de fondos.*



Fuente: https://bit.ly/3p4uCkW

3.5. EXPOSICIÓN Y DEFENSA ANTE EL RESTO DE GRUPOS

Como fase final del proceso, cada grupo exhibe ante el resto su producción, defendiendo posteriormente su creación. Es en este punto donde se produce la coevaluación grupal, puesto que una de las fortalezas del proyecto es la importancia de distinguir entre evaluar y calificar. Como podemos comprobar en la sección de Evaluación en la página web, mientras que la Evaluación se orienta hacia los procesos en los que se miden (no siempre numéricamente) aspectos como el desempeño, el seguimiento, los logros, o la reflexión. Este proceso es variable a lo largo de su desarrollo y, por tanto, no siempre fijo. La Calificación mide de forma numérica aspectos como los contenidos específicos, tratándose como valor informativo, definitivo y permanente. Esta calificación se mide a partir de convenciones preestablecidas, en el caso del proyecto, rúbricas de evaluación. El conjunto de rúbricas para la evaluación y la calificación de las distintas fases del proyecto se encuentra accesible en la Evaluación del proyecto, como

podemos ver en la Figura 6. integral de las competencias comunicativas.

FIGURA 6. *Evaluación de las distintas fases del proyecto.*



Fuente: https://bit.ly/3p4uCkW

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los proyectos presentados muestran la consecución de los objetivos curriculares establecidos por las líneas estructurales del proyecto. Los 34 vídeos que conforman el grueso del corpus de análisis[158] muestran las capacidades de un alumnado heterogéneo tanto en aspectos curriculares como en destrezas competenciales. El valor significativo no del proyecto no radica en el vídeo final, sino en la metacognición y capacidad de reflexión que realiza el alumnado en todo momento. La interacción entre iguales, la gestión ante el reto, el sobreponerse a la dificultad, el valor del trabajo y la ayuda compartida, etc. trascienden la comprensión lectora como hecho inicial al que se enfrenta el alumnado. Es aquí donde rescatamos los testimonios de dos grupos que, en este proceso de metacognición final, muestran que el proceso de aprendizaje va más allá de contenidos abstractos y alejados de la realidad:

[158] Vídeos disponibles en la web del proyecto en la sección *Proyectos o en la dirección https://bit.ly/3yLVZVw*

> Hemos llegado a la conclusión que este proyecto nos ha aportado confianza entre los miembros del equipo. Saber apoyarnos cuando algún miembro del equipo lo necesitaba. Nos hemos enfrentado a muchos retos que hemos sabido superar con creces gracias a que nos hemos mantenido juntos por ejemplo: ponernos de acuerdo al mover las figuras; pero hemos sabido solucionarlo poniéndonos de acuerdo a la hora de hacer las fotografías. Debido a esto hemos conseguido sacar el proyecto adelante y ha quedado muy bastante bien. Desde el comienzo hasta el final del proyecto nunca nos hemos rendido. Aquello de lo que más orgullosos nos sentimos aparte del stop-motion es de la metacognición, ya que creemos que nos salió genial. Aquello que más nos ha costado a la hora de realizar el proyecto ha sido el stop-motion en el producto final. (Alejandro, David, Javier, Mario y Alejandro).

El valor de la cooperación es otro de los aspectos destacados y valorados significativamente por el alumnado en su proceso de reflexión final. En este segundo testimonio se establecen como claves la organización interna, la responsabilidad individual y grupal así como el esfuerzo y la paciencia ante un reto que, como reconocen, era la primera vez a la que debían enfrentarse. El reto a lo desconocido supone que el esfuerzo sea más sólido y constante:

> Este trabajo nos ha aportado mucha confianza en nosotras, y así hemos conseguido superar muchos retos difíciles y a pesa de eso nunca nos rendimos. Para realizar este proyecto el trabajo en equipo ha sido fundamental y una buena organización es esencial para llevarlo a cabo, eso ha sido bastante sencillo ya que cada una tenía una tarea distinta y así hemos conseguido que el tiempo que empleemos cada día en el proyecto sea más efectivo. Este trabajo ha salido bien pero para ello ha sido necesario mucho esfuerzo y paciencia . De nuestro proyecto lo más destacable ha sido el stop-motion ya que estaba bien organizado y bien presentado y, por otra parte, la metacognición, ha sido bastante original y entretenida; no cambiaríamos muchas cosas porque para ser la primera vez ha salido bastante bien. Nosotras haríamos este proyecto otra vez, ha sido divertido y entretenido. (María, Patricia, Lucía y Laura)

Tal y como podemos comprobar en la metacognición realizada por el alumnado, la reflexión activa durante el proceso genera la consolidación de los saberes y procedimientos anunciados a comienzo del proyecto. Para los autores de cada vídeo, no se trata únicamente de generar un vídeo. Para ellos, mostrar qué retos han superado, cómo han

llevado a cabo todo el proyecto, dejar constancia gráfica de los procesos de diseño y creatividad, así como valorar en primera persona su experiencia (recordemos el ciclo de Kolb que hemos citado en el capítulo anterior) constituye una unidad discursiva que trasciende la reflexión de la comprensión lectora del libro. Esta fase de metacognición aboga por la reflexión individual y grupal de proceso aquí desglosado para dar respuesta a preguntas que inciden en los contenidos curriculares como en los procedimentales. La consolidación de competencias es, por tanto, un objetivo que se puede lograr si entendemos que el aprendizaje implica conocimiento teórico y procedimental, como podemos ver en la figura 7.

FIGURA 7. *Dos de los vídeos de referencia que nos permiten comprobar el producto completo y un proceso de metacognición integrado en la estructura del proyecto*



Fuente: https://bit.ly/3p4uCkW

6. CONCLUSIONES

El proyecto *El libro de la selva: stop-motion edition* cumple con los requerimientos que todo proyecto multimodal ha de presentar. El alumnado ha de solventar un conjunto de necesidades curriculares diseccionadas en la guía didáctica del proyecto. Pero, además, ha de saber hacerlo desarrollando y consolidando una serie de competencias procedimentales enunciadas en la LOMCE. La didáctica competencial persigue que no únicamente se evalúen conocimientos concretos, sino

también su gestión y la toma de decisiones individuales y colectivas que permitan su consecución.

Respecto a los objetivos de esta investigación anunciados al comienzo de este capítulo, abordaremos cada uno de ellos de forma independiente en cuanto a su presencia en nuestro análisis. El primero de ellos consiste en mostrar las posibilidades pedagógicas del stop-motion como técnica narrativa en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El vídeo es, sin duda, una de las materializaciones semióticas que deben ser más explotadas en el entorno educativo. Su uso atractivo y accesible de manera ubicua genera un gran flujo de información que es consumida y producida por una generación que depende de Internet. Desde el punto de vista académico, las posibilidades son ingentes, puesto que permiten un trabajo multicompetencial en el que las competencias comunicativas y digitales estructuran procesos de aprendizaje profundos (Martín Barroso & Hernández-Ortega, 2014; Sun et al., 2017; Wishart, 2017). Hemos de ser conscientes, que la simple afinidad del alumnado de ESO hacia la tecnología no los hace eficaces en su uso. El aprendizaje de las destrezas que se potencian con el uso tecnológico constituye un itinerario formativo durante toda la vida académica. El acompañamiento en este camino debe ir acompañado de una tutela procedimental y digital a cargo del sistema educativo (profesorado) que marque las líneas de desarrollo competencial adecuado.

El segundo de los objetivos establecidos en esta investigación plantea la identificación de patrones en el diseño de los discursos elaborados por el alumnado. Las narrativas analizadas nos permiten dilucidad que el corpus de vídeos que conforman el proyecto mantienen estructuras semejantes, en las que los planos cortos o los planos abiertos son dominantes. Solo en la utilización de escenarios personalizados hallamos grados de complejidad variable. Por un lado, los escenarios elaborados manualmente están presentes en los vídeos que han tenido una menor planificación en el guion, hecho que el alumnado achaca a la inversión de tiempo empleado para su elaboración. Un segundo bloque de escenarios son los que emplean mobiliario urbano (jardines, calles) o materiales reciclados (juguetes, telas y utensilios cotidianos)

como contextualización a sus composiciones. Este bloque de vídeos son los que ofrecen una mayor concreción y correlación del discurso audiovisual con el textual, dotando al vídeo de una mayor profundidad y veracidad. El tercer bloque lo conforman los vídeos que han empleado aplicaciones específicas para la elaboración de stop-motion. Estos vídeos son visualmente más impactantes al trasladar la acción a ubicaciones muy heterogéneas dentro de la misma narración. El componente estético es altamente atractivo, pero adolecen de la profundidad del discurso del bloque anterior. En su conjunto, estamos ante el comienzo de la creación de múltiples representaciones semióticas que, a partir de patrones heterogéneos, aprovechan todo su potencial cognitivo y tecnológico para redefinir la manera en la que se suceden las narraciones multimodales (G-Pedreira & Cortizas, 2018; Lankshear & Knobel, 2011; Scolari, 2013).

El tercero de los objetivos planteados en esta investigación pretende valorar la viabilidad de proyectos digitales que empleen discursos multimodales a partir de la interacción del alumnado y de los productos elaborados. Para Rovira-Collado & Hernández-Ortega (2016) como para Ausín et al. (2016) el desarrollo de proyectos mediados por tecnología en el área de Lengua y Literatura es más que viable por el potencial que ofrecen. El tratamiento de la información y la correlación con la competencia comunicativa mediada por las TIC son el claro reflejo de la proximidad de la realidad a tratar con la realidad del alumnado. Además, constituyen una fuente fidedigna del reflejo de la realidad educativa y social a través de las múltiples representaciones expuestas como productos finales (Bautista et al. 2012, 2018; Hernández-Ortega, 2019; Bañares-Marivela & Rayón-Rumayor, 2017; Álvarez-Herrero, 2020).

Asistimos pues a un punto de no retorno en la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Es innegable que la presencia de la tecnología educativa ha cobrado una relevancia social que no puede pasar desapercibida en los entornos escolares. La alfabetización del alumnado de Educación Secundaria no sólo ha de abastecer de conocimientos lingüísticos y literarios sino también de las competencias y destrezas que se potencian a través de los proyectos mediados por tecnología (Scolari,

2013; Cassany, 2012; Hernández-Ortega & Rovira-Collado, 2020; Rayón-Rumayor et al., 2020). Los proyectos del siglo XXI, como señala Trujillo (2015) han de ser una combinación equitativa entre el trabajo previo y la utilización de herramientas del siglo XXI que permitan afrontar los retos del siglo XXI que se les solicita. Es por ello que los proyectos digitales no son un fin en sí mismos, sino una herramienta didáctica más para afrontar el reto de la alfabetización multimodal.

7. REFERENCIAS

Aguirre, J. C., & Jaramillo, L. G.. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio*, (53), 175-189. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006

Álvarez-Herrero, J. F. (2020). Enredados con el cuerpo humano. El uso del aprendizaje basado en proyectos con una webquest en el aprendizaje de ciencias en secundaria, *Quaderns Digitals*, 90, 58-71.

Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., & Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC: Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación universitaria*, *9*(3), 31-38. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005

Bañares-Marivela, E., & Rayón-Rumayor, L. (2017). Multimodal Narratives and iPad in Second Language Teaching. In D. Tafazoli, & M. Romero (Ed.), *Multiculturalism and Technology-Enhanced Language Learning* (pp. 57-79). IGI Global. http://doi:10.4018/978-1-5225-1882-2.ch004

Bautista García-Vera, A., Rayón Rumayor, L., & De las Heras Cuenca, A. M. (2018). Imágenes experienciales y foto-elicitación en la formación del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, *36*(2 Jul-Oct), 135-162. https://doi.org/10.6018/j/333001

Bautista-García-Vera, A., Rayón-Rumayor, L., & de-las-Heras-Cuenca, A. (2012). Value of audiovisual records in intercultural education. [Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural]. *Comunicar*, 39, 169-176. https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-07

Borngässer, V. (2019). *Haz tus películas en stop motion.* Grupo Planeta.

Caeiro, M, & Navarrete, C (2020). Experiencias B-learning con Apps de Arte en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual: Logotipo y stopmotion como armas de construcción masiva. *REIDOCREA*, 9, 107-120. https://doi.org/10.30827/Digibug.66361

Cantillo-Valero, C. (2015). Del cuento al cine de animación: semiología de una narrativa digital. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 38, 128-140. https://doi.org/10.15198/seeci.2015.38.115-140

Cassany, D. (2012). *En_línea: leer y escribir en la red*. Anagrama.

Fernández-del-Río, A. B., & Barreira-Arias, A. J. (2015). Stop-Motion: Estrategia de Imagen y Comunicación para la mejora de la convivencia. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 191-195. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.13.581

G-Pedreira, R., & Cortizas Varela, O. (2018). Adaptacións stopmotion de Fantastic Mr. Fox e James and the Giant Peach de Roald Dahl. *Elos: Revista De Literatura Infantil E Xuvenil*, (5). https://doi.org/10.15304/elos.5.4099

Gil Quintana, J., & Marfil-Carmona, R. (2018). El empoderamiento del alumnado a través de las TRIC. Creaciones narrativas a través de stop-motion en educación primaria. *Index.comunicación*, 8(2), 189-210.

Gil-Quintana, J. (2015). Narrativa digital e infancia: Es la hora de la Generación CC. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(1), 79-90. Recuperado desde: https://doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.1.5

Hernández-Ortega, J. (2019). Representaciones transmedia en entornos de lectura analógica. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación,* 14, 5-36. https://doi.org/10.51302/tce.2019.329

Hernández-Ortega, J., & Rovira-Collado, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, (8), 80-98. Recuperado a partir de https://bit.ly/3i4Kanr

Kjoelstad, F. & Erik, B. (2014). StopMotion. Manual de Usuario. Material traducido por el Centro de desarrollo Curricular en sistemas No Propietarios. https://bit.ly/3wLe4kF

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs.

Konak, A., Clark, T.K., & Nasereddin, M. (2014). Using Kolb's Experiential Learning Cycle to Improve Student Learning in Virtual Computer Laboratories. *Computers & Education*, 72, 11-22. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.013

Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1,* 21(1), 135-156. https://doi.org/10.5944/edu-cXX1.15080

Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies*. McGraw-Hill Education.

Martín Barroso, E., & Hernández-Ortega, J. (2014). *Pedagogía audiovisual: monográfico de experiencias docentes multimedia*, Universidad Rey Juan Carlos. http://hdl.handle.net/10115/12522

Mottaghi R., Rastegari M., Gupta A., & Farhadi A. (2016). "What Happens If…" Learning to Predict the Effect of Forces in Images. In: Leibe B., Matas J., Sebe N., Welling M. (eds) *Computer Vision – ECCV 2016. ECCV 2016. Lecture Notes in Computer Science*, vol 9908. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-46493-0_17

Purves, B. (2010). *Basics Animation: Stop motion.* AVA S.A.

Rayón-Rumayor, L., de las Heras Cuenca, A. M., & Rodríguez-Sánchez, C. J. (2020). La ciudad como experiencia de aprendizaje a través de narraciones visuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *46*(1), 339-361. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100339

Rovira-Collado, J., & Hernández-Ortega, J. (2016). Aspectos de literacidad digital en el desarrollo de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) en el área de Lengua y Literatura, en Roig-Vila, Rosabel (ed.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Octaedro, pp. 1222-1232 http://hdl.handle.net/10045/61787

Sandelowski M. (2000). Whatever happened to qualitative description?. *Research in nursing & health*, *23*(4), 334–340. https://doi.org/10.1002/1098-240x(200008)23:4<334::aid-nur9>3.0.co;2-g

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*, Deusto.

Sun, K., Wang, C., & Liu, M. (2017). Stop-motion to foster digital literacy in Elementary School. [Stop-motion para la alfabetización digital en Educación Primaria]. *Comunicar, 51*, 93-103. https://doi.org/10.3916/C51-2017-09

Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos: Infantil, Primaria y Secundaria.* Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. https://bit.ly/3vGDsrJ

Wishart, J. (2017). Exploring How Creating Stop-Motion Animations Supports Student Teachers in Learning to Teach Science, *Journal of Research on Technology in Education,* 49(1-2), 88-101, https://doi.org/10.1080/15391523.2017.1291316

LOS DIARIOS PERSONALES COMO HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE AFECTIVO

CARLOS GÁMEZ-PÉREZ
Càtedra Dr. Bofill de Ciències i Humanitats. Universitat de Girona

1. INTRODUCCIÓN

El diario personal ha sido uno de los géneros más practicados en la historia de la literatura. Ahí quedan los *Diarios* de Franz Kafka o Alejandra Pizarnik, *El quadern gris* de Josep Pla, o el dramático *Diario de Ana Frank*, por la suerte final de su autora. Si bien su práctica se extiende por siglos, ha sido durante el siglo XX cuando ha sufrido un desarrollo y una aceptación lectora más importantes. Aunque es un género literario que carece de estructura, pues el escritor o la escritora puede introducir los más variados temas en función de sus vivencias y sus intereses, tiene sus propias convenciones, pues tiene una voluntad de estilo. Principalmente, cumple con el requisito del pacto autobiográfico, pero también convierte al yo escritor en personaje de la narración, con lo que, para lo que nos ocupa en este artículo, entra a formar parte de la configuración de su identidad.

Se trata, por tanto, de un género literario consolidado, con sus recursos y sus características propias, bien identificado por el público que los lee, y aceptado dentro del canon literario. En concreto, un diario personal es un texto en el que la escritora o el escritor expresa sus vivencias cotidianas y sus sentimientos personales cuando se enfrenta a ciertas situaciones o ciertos recuerdos. No se trata de un texto privado, está escrito para un público potencial, aunque este sea pequeño en número. Se focaliza en sentimientos y percepciones personales y no exclusivamente en reflexiones, como sería un diario de la práctica docente o de las experiencias educativas en un curso.

Dada su sencillez y esa carencia de una estructura clara, el diario personal se puede convertir en una herramienta de primer orden para el aprendizaje de una segunda lengua. A partir de la escritura de un diario personal en la segunda lengua, los estudiantes pueden tener éxito a la hora de modelar su identidad en el entorno cultural de esta segunda lengua, sobre todo, si están integrados en un programa de inmersión lingüística en la lengua objetivo, y en ese aspecto es en el que se va a profundizar en este artículo.

Con el uso de diarios personales para el aprendizaje de una segunda lengua, se consigue poner en juego la afectividad de los y las estudiantes, así como su creatividad y su motivación para el aprendizaje de una segunda lengua, sobre todo, si el programa en el que están inmersos potencia esa creatividad a partir de actividades complementarias. Según Kalaja et al., tanto los estudiantes como los profesores dan sentido a sus experiencias contando historias y, mientras hacen eso, construyen sus identidades (Kalaja et al., 2013, p. 1). Y, según Aguilar, el uso de diarios en programas de estudios en el extranjero tiene una perspectiva teórica relacionada con la identidad social que puede solventar los obstáculos para interactuar con la lengua objetivo (2010, p. 140).

Existe bibliografía sobre el uso de diarios en la enseñanza de segundas lenguas, en especial, desde el ámbito de la teoría sociocultural. Pero, en su mayoría, se trata de diarios reflexivos específicos relacionados con el proceso de aprendizaje en el aula (Suñén & Gutiérrez, 2015). En esta ponencia, me centraré, en cambio, en el uso de diario personales en segundas lenguas desde una perspectiva narrativa autobiográfica (Aguilar, 2010; Bailey, 1983; Ogulnick, 1998; Schumann, 1980; Schumann & Schumann, 1977; Schumann, 1997). A partir de la práctica de la escritura mediante estos diarios, se pueden resolver una serie de problemas gramaticales complejos de una forma sencilla, como se podrá observar más adelante.

Dado que en un diario personal se expresan emociones e impresiones, los y las estudiantes son los expertos en el contenido de sus textos, y pueden mejorar la forma a partir de la interacción con sus compañeros y con los docentes. Asimismo, se pueden aprovechar las producciones

en el diario personal para otras actividades complementarias del curso, como el proyecto final.

El diario personal como herramienta pedagógica se puede utilizar en todos los niveles del aprendizaje de una segunda lengua, desde el primer día, siempre y cuando se hayan enseñado unos contenidos específicos, y desde una perspectiva transversal porque, dada la ductibilidad del género, el diario permite escribir sobre cualquier tema. Se evita, además, el uso de extensos contenidos gramaticales en el aula y el aprendizaje desde el uso de la segunda lengua y, a la vez, permite a los y las estudiantes expresar sus sensaciones durante el curso, lo que puede ser muy útil para la comunicación con estos. Sin embargo, como se verá a lo largo de la exposición, también conlleva peligros y dificultades.

Dado que la temática transversal del simposio "Lenguas, literaturas y aprendizajes en línea dentro y fuera del aula", incluido en el VI Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento, se focaliza en el uso de la tecnología en la enseñanza de lengua y literatura, relataré mi experiencia con el uso de diarios personales en el aula con entornos digitales, aunque los diarios personales se puedan implementar mediante otros formatos y en otras condiciones, en función de los intereses del o la docente.

1.1. Aspectos teóricos que sustentan esta actividad

La actividad educativa aquí reseñada se basa en los preceptos de la teoría sociocultural, postulada por el psicólogo Lev Vygotsky. En este sentido, el concepto de identidad es fundamental para la teoría sociocultural. Joan Kelly Hall menciona que el aprendizaje no solo implica el desarrollo de conocimientos y habilidades, sino que también conlleva el desarrollo de nuevas identidades legitimadas por los participantes en estas actividades (Hall, 2001, p. 40). Hall señala que, para estudiantes de segundas lenguas, esto supone adoptar nuevas identidades como usuarios en el lenguaje objetivo (Hall, 2001, p. 40), o identidades complementarias a la propia en el lenguaje nativo que acaban de conformar un yo complejo. Recientemente, este aspecto de la teoría sociocultural está alcanzando una atención creciente a través

del concepto de *perezhivanie*. Según Lantolf y Swain, la *perezehivanie* es una experiencia relacionada con algo que se encuentra fuera de la persona y, al mismo tiempo, se refracta a través de la personalidad del individuo en cuestión (Lantolf & Swain, p. 86).

Si los estudiantes construyen su identidad personal en el entorno cultural de la segunda lengua cuando la están adquiriendo, la acción de llevar un diario personal puede ayudar en este proceso, y es la razón de su aplicación en el aula. Desde esa perspectiva es como se aplica la teoría sociocultural a esta actividad. Teniendo en cuenta que el diario se escribe en la lengua objetivo, se convierte en una monitorización del proceso de construcción de la identidad personal en el entorno cultural de dicho lenguaje desde las lentes de la teoría sociocultural. Esta idea es crucial a la a la hora de entender la importancia de la elaboración de un diario en la lengua objetivo en un contexto de inmersión social, como ocurre con los programas de estudios en el extranjero. Por esta razón, utilizo los diarios personales en clase como una herramienta conceptual de aprendizaje en el sentido que le da Vygotski. Con el uso de diarios personales, los estudiantes no solo hacen uso de su creatividad para construir afectivamente su identidad, sino que, además, se convierten en expertos de sus narraciones porque solo ellos conocen sus sentimientos y sus preocupaciones durante el programa de estudios en el extranjero y las actividades relevantes para el curso.

2. OBJETIVOS

2.1. Secuencia de objetivos

- La producción de textos literarios por parte de estudiantes de segundas lenguas puede ser una herramienta pedagógica muy útil, tanto para utilizar la escritura como vehículo de expresión de las emociones, como para aprehender contenidos gramaticales complejos.

- Esta ponencia pretende demostrar esa hipótesis mediante el género literario tal vez más sencillo, por su estructura exposi-

tiva, como es el diario que, sin embargo, tiene una notable importancia en la historia de la literatura.

- Se pretende mostrar que, mediante el uso de diarios personales en el aula de ELE, se puede potenciar la motivación, la creatividad, la sensibilidad y la implicación de los estudiantes, así como construir una buena atmósfera de trabajo.
- También se desarrolla de una forma sólida la competencia escrita en la lengua objetivo, y se asimilan conceptos gramaticales complejos de una forma más atractiva y práctica.

2.2. Listado de palabras o frases clave

- Enseñanza de segundas lenguas
- Enseñanza de ELE
- Diarios personales
- Escritura creativa
- Afectividad
- Aprendizaje digital
- Teoría sociocultural.

3. METODOLOGÍA

El artículo pretende mostrar cómo se implementa esta escritura de diarios en la clase de ELE, de qué forma se introduce la escritura creativa en el aula, y cómo hacer que esta sea motivadora para los estudiantes, además de qué tipo de contenidos deberían explicarse al inicio, en qué momento corregir los diarios, qué tipo de contenidos se pueden corregir, cómo utilizar los diarios para fomentar la conversación y de qué forma complementan otras actividades, como el trabajo final de la asignatura.

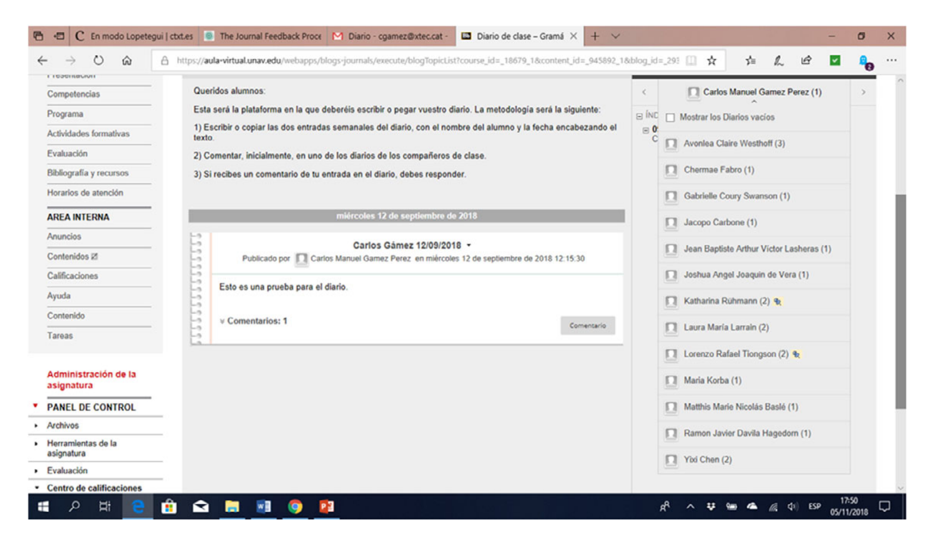
La experiencia que voy a relatar se realizó en 2019 con un grupo de estudiantes de una universidad norteamericana que vinieron a realizar un programa de estudios en el extranjero en una pequeña ciudad del norte de España que incluía numerosas actividades y excursiones fuera del aula.

Desde el inicio del curso, se pidió el consentimiento a los estudiantes para utilizar sus producciones en esta investigación. Introduje los diarios personales en clase desde la primera sesión real, después de las pruebas de nivel y la petición del consentimiento. En el caso que aquí analizo, se trataba de un curso de nivel intermedio avanzado (B1.2 según el marco europeo de enseñanza de idiomas). Pero se puede utilizar para cualquier nivel de enseñanza de segundas lenguas, dado que no se requieren más conocimientos que los que se tienen inicialmente para desarrollar el proceso de escritura, además de algún contenido específico que se explicitará más adelante.

En un curso básico o intermedio (A1, A2 o B1) se pueden pedir 50 palabras por entrada de diario, que pueden ser, aproximadamente, 4 oraciones por día. En niveles más avanzados, la cantidad común mínima de palabras exigidas por entrada suele ser de 100, aunque hay estudiantes que escriben textos más extensos, incluso en niveles iniciales. En función del nivel, se pueden introducir tareas gramaticales en las entradas, como utilizar condicionales, y también tareas puramente creativas a partir de las experiencias de los y las estudiantes.

La plataforma en la que se desarrolló la actividad era Blackboard (figura 1), desde donde se pueden implementar entradas de diario desde la lista de tareas y contenidos del curso. Los alumnos entraban mediante su perfil, y componían textos que solo podían ver sus autores y el instructor. Esta configuración se puede variar, de manera que permita a todos los estudiantes leer las entradas de sus compañeros y comentarlas. Pero en este caso, se pretendía potenciar la naturaleza íntima del diario personal y la opción tipo blog no acababa de ser productiva, aunque para otro tipo de cursos si pueda serlo, por lo que queda a elección del instructor o la instructora.

FIGURA 1. *Captura de pantalla de la entrada del diario de un estudiante en Blackboard.*



Fuente: ADI Universidad de Navarra

La institución académica en la que se desarrolló esta actividad imparte el Español como Lengua Extranjera (ELE) desde una aproximación comunicativa basada en la perspectiva sociocultural del aprendizaje de idiomas, cuyos fundamentos teóricos principales, como se ha dicho, son los que se extraen de la teoría del aprendizaje de Vygotsky. Según Hall, esta perspectiva conlleva una mezcla entre actividades comunicativas que utilizan medios cognitivos y lingüísticos para lograr sus objetivos (Hall, 2001, p. 26). Desde mi punto de vista, los diarios personales se engloban dentro de esta serie de actividades. En este sentido, el instructor o la instructora pueden implementar los diarios de una forma puramente comunicativa, monitorizando en exclusiva el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, sin explicitar las correcciones gramaticales necesarias para una correcta expresión escrita en el lenguaje objetivo, tal como muestra Aguilar (2010).[159] Sin embargo, en mi caso de estudio, dado que se trataba de un curso intensivo de 5 semanas, decidí utilizar otra metodología respecto a las correcciones. Comentaba a mis estudiantes cuáles eran los errores más comunes en

159 Aguilar realizó la comunicación con sus estudiantes en la lengua objetivo en un entorno virtual, pero nunca les corrigió la gramática ni los errores de deletreo en sus escritos.

sus escritos sin especificarlos, por vía telemática a partir de los comentarios que permitía Blackboard en sus entradas, para introducir una serie de correcciones y sugerencias generales en la introducción de cada clase, con ejemplos prácticos, extraídos de errores concretos hallados en los escritos de mis estudiantes de aquel día. De esta manera, algunos de ellos veían la corrección concreta de algunos de sus errores, pero no de una manera exhaustiva, y tenían que inferir la corrección del resto de los errores gramaticales por su cuenta. Las correcciones daban lugar a debates y preguntas en clase, convirtiendo el inicio de esta en un fórum en el lenguaje objetivo, tal como ocurre en la experiencia comunicativa con diarios descrita por Bacon (1995).

Esta estrategia me permitió alcanzar dos objetivos importantes. El primero de ellos fue introducir temas de conversación en clase extraídos de las experiencias que reflejaban en sus diarios. El segundo de ellos, basado en la teoría sociocultural, fue la implementación de la mediación y el *scaffolding*. Ambas son actividades de aprendizaje fundamentales para esta teoría (Lantolf & Thorne, 2007) cuya aplicación práctica desarrollo a continuación.

Mi discusión oral de los diarios de mis estudiantes durante la fase introductoria de la clase con todo el grupo se puede considerar como una actividad de mediación, pues explicaba errores particulares de gramática y vocabulario y daba las pautas para que supieran corregir el resto. Además, la participación de mis estudiantes me permitía transmitir el *scaffolding* progresivo más conveniente. Estos objetivos, una vez cumplidos, fueron clave para crear una atmósfera afectiva positiva en clase, que fue muy receptiva al uso de diarios. Como consecuencia, si se comparan las diferentes entradas, y los sentimientos que en ellas se expresaban relacionados con las actividades en clase y fuera de ella, se puede afirmar que mis estudiantes encontraron que el diario era un vehículo muy útil y práctico para expresar su experiencia en un programa de estudios en el extranjero. Este hecho es una prueba de la implicación y la motivación de mis estudiantes, que fue muy alta en todo momento.

Cabe tener en cuenta que los cursos intensivos no tienen la misma dinámica que los cursos semestrales, aunque ambos tipos de estructu-

ración de las clases formen parte de un programa de estudios en el extranjero. La relación entre el o la instructora debería ser más fluida en un curso intensivo de 5 semanas que en un curso semestral, básicamente, porque el trato común es más cotidiano. Además, un programa intensivo de estudios en el extranjero combina sesiones en clase con actividades fuera de ella, tanto culturales como de ocio. En este contexto cultural, los diarios personales pueden convertirse en las herramientas que les permitan desarrollar su personalidad gracias a las posibilidades que este les permite para expresar sus sentimientos y sus impresiones después de participar en actividades que no suelen ser tan intensivas en un programa no intensivo de estudios en el extranjero.

Aquí se analizarán la componente afectiva del proceso a partir del grupo-clase y la componente gramatical, para iniciar una discusión de cómo se retroalimentan ambos aspectos en el proceso de aprendizaje. El aspecto gramatical básico que se analizará será el uso gramatical del artículo en castellano, a partir del caso particular de una estudiante, y la forma cómo, mediante el uso de un diario personal, la estudiante ha ido interiorizado la norma de una manera natural, a partir de los preceptos de la gramática conceptual, sin necesidad de memorizar las reglas gramaticales, sino a partir de una interiorización mediante el uso y la aplicación práctica. En secciones posteriores, se muestran los resultados que avalan ese juicio, lo que da pie a una discusión sobre las bases teóricas que avalan estos resultados desde la teoría sociocultural.

4. RESULTADOS

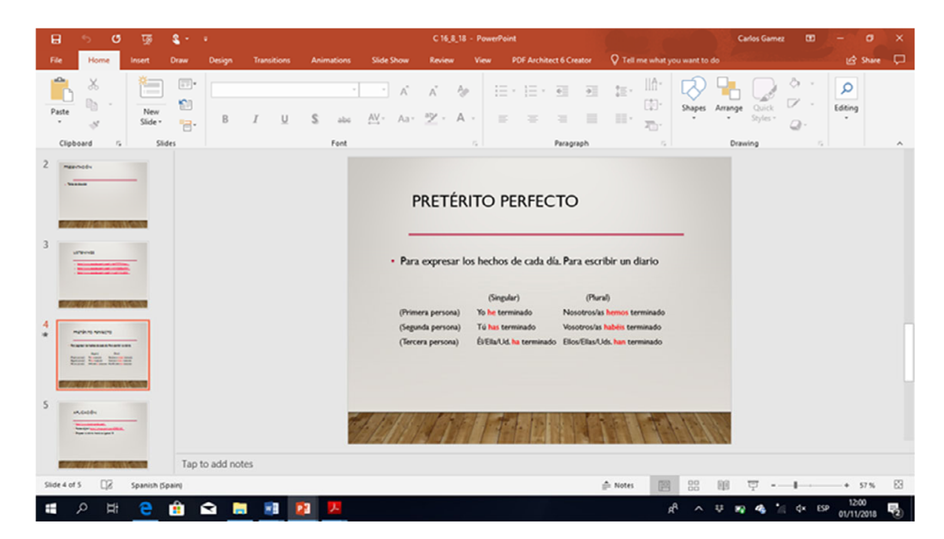
Cada día, antes de empezar la primera clase matinal, los estudiantes debían haber completado su tarea en el diario, de manera que los 10 primeros minutos de la clase se centraba en poner en diálogo algunos de sus comentarios y reflexiones. Esta es una forma muy recomendable de crear un buen ambiente de aprendizaje en el grupo clase, pues las inquietudes de los estudiantes suelen surgir en esas entradas de diario, además de que, así, el instructor o la instructora obtiene de primera mano información sobre sus preocupaciones. Por otro lado,

las entradas no eran muy extensas, de entre 50 y 100 palabras, para no cansar a los estudiantes y que estos vieran en el diario una buena herramienta de comunicación y creación. Fue, además, la vía por la que se pudieron detectar dos problemas personales de dos estudiantes, que quizá no se hubieran sincerado de una manera tan cercana por otra vía. Uno de los estudiantes padecía una enfermedad psíquica que le explicó al instructor por medio del diario, de forma que se le pudo cambiar a otro grupo que se adaptaba mejor a su estado de salud y a su nivel emocional. Otro estudiante tuvo problemas debido a la hospitalización de un familiar en su país de origen. Aunque se perdió dos clases por esta razón, para estar en contacto permanente con su familia, el diario personal le permitió no perder el contacto con el curso, y su reincorporación fue casi inmediata. En este sentido, cabe decir que el diario personal es una herramienta pedagógica que permite el empoderamiento por parte del instructor o la instructora, porque lo dota de un conocimiento del sustrato íntimo de sus estudiantes que, por otros medios, resulta difícil de adquirirse, además de dotarle de unas vías de comunicación muy efectivas, que la tecnología pone a su alcance.

Sin embargo, para implementar los diarios personales en el aula de ELE, y dadas las particularidades gramaticales del español, se requiere adaptar los planes de trabajo a unos elementos específicos. En concreto, en castellano se hace necesario comenzar el curso por unos contenidos concretos: el pretérito perfecto compuesto (figura 2). En cuanto a la componente creativa, una vez que los estudiantes se han habituado al uso del diario, y observan su utilidad para implementar sus habilidades escritas en la lengua objetivo, se pueden introducir actividades de tipo creativo relacionadas con las vivencias que están experimentando, como pensar un recuerdo de su vida pasada y compararlo con una vivencia durante el curso intensivo, de forma que la segunda lengua les sirve para expresar una parte de su identidad y para sentir que es un vehículo de creación y de expresión. El diario puede servir, además, para potenciar otras actividades del curso. En el ejemplo que relato, los estudiantes debían crear un vídeo explicando la experiencia de su proceso creativo como trabajo final del curso, y las anotaciones

en el diario les permitieron tener una bitácora de los momentos más importantes del curso dentro y fuera de clase, que después fue la vía para poder elaborar el relato digital en algunos casos.

FIGURA 2. *Captura de pantalla de plan de la primera clase con la explicación del pretérito perfecto compuesto, necesario para implementar los diarios personales con los estudiantes.*



Fuente: elaboración propia

Para el caso concreto estudiado en este artículo, en el que se seleccionó a una estudiante para observar, a partir de sus entradas, el aprendizaje gramatical del uso del artículo determinado en español y, más concretamente, su uso para hablar de ubicaciones específicas, en la tabla siguiente (tabla 1), se resumen los fragmentos producidos por la estudiante que dan lugar a su discusión en el siguiente apartado.

TABLA 1. *Evolución en el uso de artículos determinados por parte de la estudiante seleccionada (cuando hay un error en el artículo, este aparece tachado si no se corrigió, o en cursiva si la misma estudiante llegó a corregirlo por su cuenta sin una ayuda específica del instructor)*

Expresión	Función específica	Fecha
Hemos ido a los mercates de santo domingo	Se refiere a una ubicación específica	07/05/2019
por ~~la~~ primera vez	No tiene un sentido general	07/05/2019
~~el~~ jamon y ~~el~~ queso	No son nombres específicos	07/05/2019
Hemos ido a Ciudadela	Se refiere a una ubicación específica	09/05/2019
Hemos ido al museo de la universidad	Se refiere a una ubicación específica	17/05/2019
hemos ido al centro commercial La Morea	Se refiere a una ubicación específica	18/05/3019
hemos ido a una club en *el* centro	Se refiere a una ubicación específica	19/05/2019
fuimos a un Festival en la parte vieja	Se refiere a una ubicación específica	20/05/2019
hemos ido a la Catedral de Pamplona	Se refiere a una ubicación específica	21/05/2019
Hemos ido al Mirador del Caballo Blanco en *la* parte vieja	Se refiere a una ubicación específica	05/06/2019

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Para focalizar la discusión sobre el uso de los diarios personales en clase y en un entorno digital, me centraré en el caso particular anteriormente mencionado, el de una estudiante que, gracias al diario personal, fue capaz de interiorizar las reglas gramaticales de los artículos en español, que es un elemento gramatical altamente complejo. Esta estudiante había estudiado español en la secundaria, aunque me confesó que su compromiso con el aprendizaje del idioma era muy débil por aquel entonces. Continuó estudiando español en la universidad, con una motivación renovada por los requerimientos de idioma. Había alcanzado el nivel B1.1 y conmigo accedió a un curso intermedio-avanzado (B1.2). Su ascendencia italiana le permitía navegar entre el léxico español con ventaja respecto a sus compañeros y compañeras. Estaba hipermotivada y me pidió contenidos gramaticales extra (como el uso del subjuntivo y los condicionales). Su interés por el reggaetón fue una motivación adicional en su proceso de aprendizaje. Su afición por conocer la cocina del norte de España también actuó como acica-

te, pues aprendió que el español era una buena herramienta para introducirse en la gastronomía local.

Desde el principio, a partir del uso del diario personal, la estudiante tuvo problemas en su escritura con los artículos, las preposiciones y las mayúsculas en español. En su primera entrada escribió: “Hemos ido a los mercates [sic.] de santo domingo [sic.]”,[160] donde se observa un problema real con las mayúsculas (Santo Domingo). Dos semanas más tarde, escribió: “Hoy X y yo hemos ido a *la* Catedral de Pamplona. La iglesia es magnifica [sic.] y el campanario era extraordinario”. Esta entrada apenas contenía un error en un acento (magnífica). Previamente, había cometido un error con el artículo en “*la* Catedral de Pamplona”, pero corrigió el error durante la conversación inicial de la clase, y le permití incorporarlo porque llegó por sí misma a la solución y porque, como se ha especificado anteriormente, esta era la dinámica general de la clase por lo que respecta a las correcciones gramaticales.

Se pueden observar dos cosas importantes en esta entrada: 1) No es un texto fácil porque el uso de mayúsculas con monumentos es muy específico de español. 2) Es un buen ejemplo de cómo introducir el uso de artículos en español sin la implementación de reglas gramaticales muy exhaustivas. El uso de artículos en español es complejo. Incluye muchas especificaciones y excepciones, que los hacen confuso y aburrido para los estudiantes de segundas lenguas. Sin embargo, al enseñar los artículos señalando su uso a partir de los comentarios generales del profesor en la entrada de Blackboard, y repasando estos errores al inicio de cada clase, su uso se asimila de una forma casi automática por parte de los y las estudiantes transcurridas unas sesiones. Ellos mismo puedes discutir las normas gramaticales en la introducción de cada clase, preguntar e interesarse por detalles concretos y, a partir de ellos, responder a los comentarios del profesor en Blackboard. Este aprendizaje se acaba extendiendo a la lengua oral utilizada en clase.

---

160 En la tabla 1 del apartado anterior se pueden consultar la evolución en el uso de artículos determinados por parte de la estudiante seleccionada.

Al principio, por la influencia del inglés y, en parte del italiano, la estudiante seleccionada estaba confusa. El primer día escribió: “He provado [*sic.*] por la [*sic.*] primera vez una empadilla [*sic.*] con el [*sic.*] jamon [*sic.*] y el [*sic.*] queso”. Más adelante, escribe: “Hemos ido a [*sic.*] Ciudadela”, que está relacionado con el uso de los artículos en inglés pero en un caso diferente. Aquí el uso del artículo se refiere a un lugar específico (la Ciudadela). Sin embargo, una semana más tarde escribe: “Hemos ido al museo de la universidad”, que muestra un cambio en el uso de la forma gramatical “ir + a”, combinado con el uso del artículo. Al día siguiente escribe: “hemos ido al centro comercial [*sic.*] La Morea”, mostrando que ha interiorizado el uso de artículos en español para localizaciones específicas.

En su proceso de aprendizaje, la estudiante cometió nuevos errores. Sin embargo, el *feedback* que se le dio en las conversaciones iniciales de cada clase le permitió corregirlos de inmediato, como ocurrió cuando escribió: “Hoy hemos ido a una club [*sic.*] en *el* centro”, incluyendo el artículo en la reescritura de la entrada. El día posterior, escribe la entrada sin errores: “fuimos a un Festival en la parte vieja”. Pero el proceso de asimilación de estar estructuras es lento. En su última entrada podemos leer: “Hemos ido al Mirador del Caballo Blanco en *la* parte vieja”, de nuevo con un error, pero con la conciencia del mismo mediante correcciones que no estaban presentes al principio, especialmente, en el uso de artículos para localizaciones específicas.

6. CONCLUSIONES

Toda la experiencia desarrollada en este artículo muestra que la utilización de diarios personales para cursos intensivos de segundas lenguas se convierte en una herramienta muy buena para construir una atmósfera de motivación y aprendizaje en el aula, que incluye también las actividades fuera de ella, además de convertirse en un potente vehículo de comunicación para él o la instructora. Desarrollar esta experiencia en un entrono virtual, como es Blackboard, permite el grado de intimidad y confianza entre instructores y estudiantes para

que se genere una relación de confianza mutua. En este sentido, el uso de diarios personales es muy significativo porque de las claves para conocer los intereses reales de los y las estudiantes y desarrollar actividades en clase basadas en estos intereses. Esta buena atmósfera de trabajo se logra también gracias a la estrategia de discutir los errores gramaticales más comunes y los temas de mayor interés aparecidos en las entradas de los diarios en la fase introductoria de cada sesión en clase, que revela la motivación y la implicación de los y las estudiantes.

El diario personal monitoriza el proceso performativo de aprendizaje en la segunda lengua y los encuentros que pueden guiar esta transición como un proceso de éxito. En este sentido, aunque ciertas concepciones de los y las estudiantes pueden bloquear su desarrollo personal en la lengua objetivo, es responsabilidad del instructor o la instructora crear la mejor atmósfera de trabajo en clase para superar estos obstáculos conceptuales. En el caso de la estudiante escogida como caso particular para este estudio, su interés por la cocina del Norte de España, y por el reggaetón, posibilitaron un mayor interés y una mayor motivación para comprender reglas gramaticales complejas, como es el caso del uso de artículos determinados en español, y así poder expresarse con más propiedad en los entornos que eran más de su interés y que el programa de estudios en el extranjero desarrollado por mi institución le brindaba. La creación de estas atmósferas en clase es fundamental para ayudar a los y las estudiantes a reconfigurar su identidad en la lengua objetivo, reforzando su motivación en clase, como fue el caso de la estudiante utilizada de ejemplo.

Resulta importante remarcar que la interacción personal resulta fundamental en estos casos para que el instructor o la instructora se conviertan en mediadores y en guías para el aprendizaje de la segunda lengua. La comunicación virtual es muy importante en este contexto, porque permite una intimidad y una confianza que no se suele dar en el grupo clase. Aunque esta se puede dar en charlas personales con los estudiantes, la comunicación virtual es más extensiva, más directa, y permite la personalización de cada una de estas relaciones. Esta comunicación puede permitir al instructor encontrar los temas de mayor

interés para que sus estudiantes desarrollen su identidad en la lengua objetivo.

Por lo que respecta al caso concreto de la estudiante elegida como modelo para y su desarrollo en el aprendizaje del uso de artículo determinados en español, en este artículo se ha podido observar que el uso de diarios personales en clase permite enfrentarse con problemas gramaticales complejos en un entorno de creatividad y de construcción de la propia identidad por parte de los estudiantes de segunda lengua. Que el entorno elegido para llevar a cabo esta experiencia haya sido un entorno digital (Blackboard) muestra que, con este tipo de aplicaciones, la comunicación con los estudiantes es muy directa y fluida y permite reforzar las actividades y discusiones desarrolladas en clase. También permite que los estudiantes se expresen acerca de sus impresiones sobre sus actividades fuera de clase de una forma personal y casi inmediata, lo que resulta un *feedback* valiosísimo.

Por lo que respecta a la actividad específica tratada aquí, el uso de un diario personal para aprender la utilización del artículo determinado en el español escrito por parte de una estudiante seleccionada específicamente, en honor a la verdad, no se puede decir que la estudiante adquiriera la excelencia en el uso de artículos gracias al diario personal. Algunas entradas estaban escritas a la perfección, y en otras seguía cometiendo errores muy parecidos a los que realizaba inicialmente. Pero la estudiante descubrió el proceso de ensayo y error con el que gestionar las estructuras gramaticales. Leía sus diarios, los corregía en Blackboard, y trataba de asimilar lo aprendido en las entradas de los días siguientes. Se puede observar que la estudiante incrementó su autoconciencia en el uso de los artículos, y eso le permitió introducir los nuevos usos en la escritura. En definitiva, cometió errores pero entendió el uso y las diferencias respecto a sus lenguas nativas. A través de este proceso, el uso del diario dentro y fuera de clase se reveló como una herramienta fundamental y le ayudó a conformar su identidad en la lengua objetivo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quisiera agradecer al Instituto de Lengua y Cultura Españolas (ILCE) de la Universidad de Navarra su apoyo en el desarrollo y concreción de esta actividad, así como su predisposición para dotarme de los medios materiales necesarios para la misma.

8. REFERENCIAS

Aguilar Stewart, J. (2010). Using e-Journals to Assess Students' Language Awarness and Social Identity During Study Abroad. Foreign Language Annals [El uso de diarios electrónicos para evaluar la conciencia y la identidad social durante un programa de estudios en el extranjero], 43 (1), 138-159. Wiley-Blackwell

Bacon, S. (1995). Coming to Grips with the Culture: Another Use of Dialogue Journals in Teacher Education [Asumir la cultura: Otro uso de los diarios de diálogo en la formación del profesorado]. Foreign Language Annals, 28 (2), 193-207. ACTFL

Bailey, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through diary studies [Competitvidad y ansiedad en el aprendizaje de segundas lenguas para adultos: Analizar y profundizar en los estudios sobre diarios]. En H. Seliger and M. Long (Eds.), Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition [Investigación orientada al aula en la adquisición de segundas lenguas], 67–102. Newbury House.

Frank, A. (1987). Diario de Ana Frank. Zig-Zag

Hall, J. K. (2001). Methods for Teaching Foreign Languages: Creating a Community of Learners in the Classroom [Métodos para enseñar lenguas extranjeras: creando una comunidad de estudiantes en el aula]. Merrill Prentice Hall.

Kafka, F. (1948). Diarios (1910-1923). Tusquets

Kalaja, P., Dufva, H. and Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives [Experimentando con narratives visuales]. En G. Barkhulson (Ed.), Narrative research in applied linguistics [Investigación en narrative en lingüistica aplicada], 105-131. Cambridge UP.

Lantolf, J. P. y Swain, M. (2019). Perezhivanie: the cognitive-emotional dialectic within the social situation of development [Perezhivanie: la dialéctica cognitivo-emocional a través de situaciones de Desarrollo social]. En A. Al-Hoorie and P. McIntyre (Eds.), Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959) [La teoría contemporánea del lenguaje motivacional: 60 años desde Gardner y Lambert (1959)], 80-105. Multilingual Matters.

Lantolf, J. P and Thorne, S. L. (2007). Sociocultural Theory and Second Language Learning [Teoría sociocultural y aprendizaje de segundas lenguas]. En. B. van Patten and J. Williams (Eds.), Theories in Second Language Acquisition [Teorías en la adquisición de segundas lenguas], 201-224. Lawrence Erlbaum.

Ogulnick, K. (1998). Onna rashiku (Like a Woman): The Diary of a Language Learner in Japan [El diario de un estudiante de idiomas en Japón]. SUNY Press.

Pizarnik, A. (2003). Diarios. Lumen.

Pla, J. (1966). El quadern gris [El cuaderno gris]. Destino

Schumann, F. (1980). Diary of a language learner: A further analysis [Diario de un estudiante de idiomas: Un análisis más profundo]. En R. Scarcella and S.Krashen (Eds.), Research in Second Language Acquisition: Selected Papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum [Investigación en la adquisición de una segunda lengua: Artículos seleccionados del foro de investigación sobre adquisición de segundas lenguas de los Ángeles], 51–57. Newbury House.

Schumann, F. and J. Schumann. (1977). Diary of a language learner: An introspective study of second language learning [Diario de un estudiante de idiomas: Un studio introspective del aprendizaje de una segunda lengua]. En H. Brown, R. Crymes, and C. Yorio (Eds.), Teaching and Learning: Trends in Research and Practice. Selected Papers from the 1977 TESOL Convention [Enseñar y aprender: Tendencias en investigación y práctica. Artículos seleccionados de la Convención TESOL de 1977], 241-249. TESOL Georgetown University.

Schumann, J. (1997). The Neurobiology of Affect in Language. Blackwell.

Suñén Bernal, Mª C. and Díaz Guitiérrez, E. (2015). El uso del diario de aprendizaje en la clase de español para fines específicos. Foro de Profesores de E/LE, 11(0), 93-100. Universidad de Valencia

COMUNICACIÓN E INTERACCION SOCIAL MEDIADA POR EMOJIS. HACIA UN DISEÑO DE INTERFAZ DE ESCRITURA ACCESIBLE E INCLUSIVA

HÉCTOR PUENTE BIENVENIDO
Universidad Complutense de Madrid

BORJA BARINAGA LÓPEZ
Universidad Francisco de Vitoria

GABRIEL PEÑAS RODRÍGUEZ
Universidad Francisco de Vitoria

JOSE CÉSPEDES MARTÍNEZ
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN. EL AUGE DE LOS EMOJIS EN LA COMUNICACIÓN DIGITAL

Progresivamente, los emojis se han convertido en elementos comunicativos recurrentes en numerosas formas de la comunicación mediada o en línea (Hjorth y Hendry, 2015). Con una destacable presencia ubicua en la interacción digital cotidiana, los emojis son imágenes estandarizadas por Unicode Consortium (inventadas por la compañía japonesa NTT DoCoMo en 1999). Al ser parte de nuestros sistemas operativos son usados habitualmente sobre todo como parte de la escritura en sistemas móviles y web, aunque su uso se está extendiendo a otro tipo de textos, como por ejemplo las novelas (Bing, 2014). Existen antecedentes a este tipo de imágenes, por ejemplo, con anterioridad Microsoft ya tenía una fuente dentro de su sistema operativo con imágenes parecidas, la Wingdings (1990).

Los emojis son un conjunto de imágenes en las que encontramos pictogramas, ideogramas, en algunos casos podemos hablar de logogramas y de un elemento particular como son los smileys (Unicode defi-

ne los smileys como un subconjunto de emojis que presentan únicamente expresiones faciales). Los smileys, han añadido una nueva capa de información a los mensajes textuales, introduciendo parte del lenguaje corporal en nuestros textos, y facilitando la comprensión del tono y el contexto en una comunicación textual rápida, en muchos casos instantánea.

Según la actualización del 2020 de Unicode, contamos con 1.329 caracteres simples. Pero muchos otros son secuencias de caracteres, por lo que en total podemos hablar de 3.521 (según los datos de unicode.org, 15/9/2020). A su vez, estas imágenes se dividen en: Smileys & Emotion, People & Body, Component, Animals & Nature, Food & Drink, Travel & Places, Activities, Objects, Symbols, Flags. (Unicode, 2021)

Múltiples ramas del conocimiento están mostrando interés por el fenómeno comunicativo vinculado al uso de emojis en los mensajes de texto en el marco de la comunicación mediada por computadora (CMC) y los estudios sobre el uso de este tipo de imágenes, se están incrementando sustancialmente. (Bai, 2016; Solakidis et al., 2014)

Actualmente el uso de lenguajes basados en imágenes está fuertemente asentado en las comunidades virtuales. No sólo tenemos emojis, emoticonos (imágenes hechas con signos tipográficos) o stickers y emotes (imágenes no estandarizadas compatibles en sistemas de chat específicos), sino que también encontramos imágenes en movimiento, cómo el caso de los GIF animados. O incluso los nuevos formatos híbridos y cada vez más relevantes, por su carácter viral, conocidos como memes. (Cramer, 2016; Kimura, 2019; Chen et al., 2018)

Si bien el uso extensivo y el interés que despiertan los emojis no ha dejado de aumentar (disparándose la producción académica centrada en dicho objeto desde 2015), existen numerosas voces que están denunciando los problemas generados por la opacidad y monopolio existente en la selección de imágenes que se incorporan en nuestros repositorios de herramientas de chat (Feng et al., 2020; Hess, 2017). En este sentido, Keith Winstein, profesor de Ciencias de la Computación de la Universidad de Stanford, junto con Jennifer Lee, fundadora de

Emojination y Steven R. Loomis, miembro del International Component for Unicode, mantienen una línea crítica con respecto a los actuales sistemas por los cuales se generan imágenes. (Loomis, 2016)

Tal y como mostraremos en los próximos epígrafes, Unicode Consotium monopoliza la gestión de los repositorios de emojis, concentrando de manera opaca las decisiones relacionadas con la inclusión, modificación, generación y/o diseño de nuevos emojis. Dicho aspecto tiene importantes consecuencias efectivas, pues se ha privado a los usuarios de su capacidad de agencia y se les ha retirado cualquier posibilidad de co-creación en el sistema interactivo y comunicativo. Por poner un ejemplo, los emojis que se incluyen y los que se excluyen de la colección existente (formas, colores, identidades, representaciones culturales) reproducen una serie de hegemonías y marco interpretativos concretos (Lakoff, 2017; Goffman, 1974; Puente y Sequeiros, 2019) que privilegian una representación sociocultural dominante sobre otras, reproduciendo estereotipias y distintas formas de exclusión social (invisibilización y borrado de colectivos, refuerzo de prejuicios, restricciones expresivas y diversas, por poner algunos ejemplos).

1.1. REPENSANDO Y FAVORECIENDO LA USABILIDAD DE LOS EMOJIS EN LAS INTERFACES DE ESCRITURA.

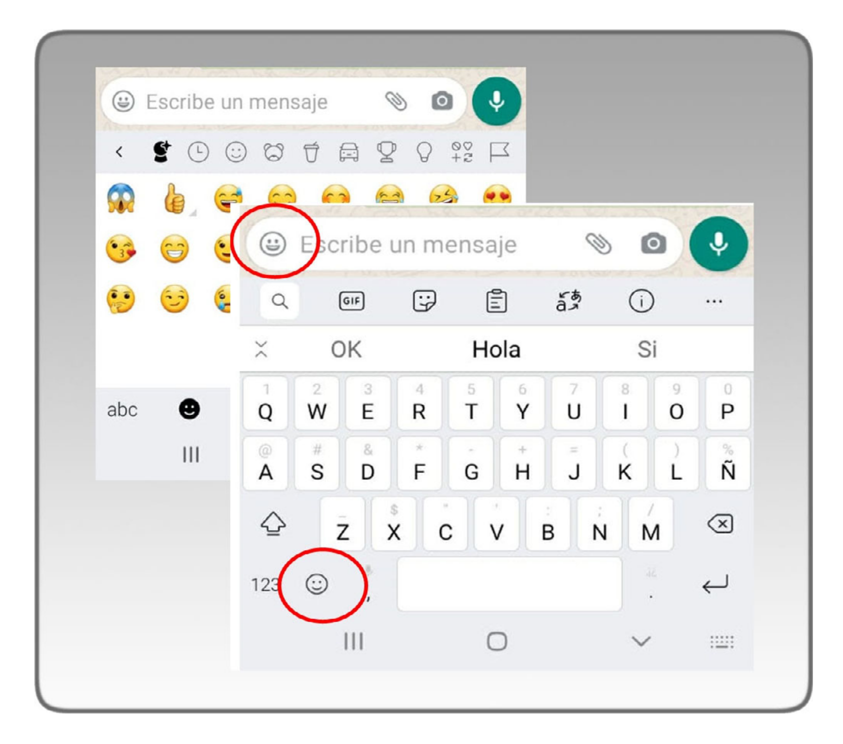
Ahora que escribir en múltiples formatos visuales es algo común, cabe preguntarse si no se está recuperando algunas de las esencias de los lenguajes antiguos basados en imágenes, pudiéndose comunicar, en determinadas situaciones, de forma independiente del texto escrito. Actualmente la escritura digital permite opciones que nunca antes se han podido usar de una forma instantánea. Podemos incluir no sólo emojis, sino también animaciones e incluso formatos nuevos cómo son los memes. Esta forma de comunicación enriquece los textos con nuevos significados, metáforas, expresión, y refuerza los lazos entre comunidades de usuarios. (Berengueres, 2017)

Pero, hasta la fecha, las herramientas no ayudan para la escritura rápida con el formato basado en emojis, y esto podría estar coartando su desarrollo y uso. En lo referente a herramientas de escritura y lectura

para dispositivos móviles, se puede decir que este campo está en continuo desarrollo y es fundamental para facilitar la escritura en soportes digitales. Curiosamente, las herramientas de chat no han adoptado demasiadas innovaciones relacionadas con la experiencia de usuario desde su nacimiento. Son bastante rudimentarias en general, centrando su tecnología en problemas de encriptación, gestión y envío de la información; o en la posibilidad de compartir más tipologías de documentos. Suelen trabajar de forma combinada con los sistemas de escritura disponibles en el dispositivo donde se ejecutan. Y como norma general, traen un complemento para escribir emojis, colocar gifs o stickers, elemento que redunda con el que ya viene integrado en el teclado del dispositivo, que ya contiene los emojis aprobados por Unicode (Figura 1). Es decir, los sistemas de chat ya sortean de alguna forma las limitaciones de Unicode aportando su propia base de imágenes o imágenes en movimiento no normalizadas. Pero ningún sistema actual aporta ningún modo de escritura rápida para imágenes (Ito y Fujimoto, 2013) , tan sólo son repositorios entre los que elegir. Como mucho, determinadas palabras son reconocidas por el ayudante a la escritura y este ofrece la posibilidad de colocar el emoji pertinente.

Por todo lo expuesto, con respecto a las herramientas de escritura que integran emojis, sobre todo para la comunicación entre dispositivos móviles, se requiere un análisis en profundidad sobre la experiencia de usuario (Song et al., 2015; Chen et al., 2018), ya que el sistema actual es ineficiente y poco intuitivo, por la dificultad que entraña encontrar una determinada imagen en el repositorio. De este modo, a partir de unas hipótesis previas y resultados exploratorios en fase aún inicial, orientamos nuestros esfuerzos principales a detectar aspectos críticos de mejora (*pain points*) y plantear soluciones que generen una herramienta co-creativa de escritura más accesible y usable.

FIGURA 1. *Repositorio de emojis en un teclado para dispositivo móvil. Elementos redundantes resaltados con rojo.*



Fuente: Elaboración propia

Aunque cabe decir que una mejora tecnológica de algo convertido en estándar de la comunicación—como lo son los sistemas de escritura en dispositivos móviles—no es, de por sí, un factor clave para que cambie el tipo de comunicación que se lleva a cabo por la vía del texto instantáneo. Muchas veces, una estructura más optimizada no es garantía de una comunicación más rica y creativa (Emerson, 2014).

Adicionalmente, hay que abordar los objetivos con cautela, ya que, aunque las interfaces que se han extendido no son en su mayoría todo lo cómodas o intuitivas que pudieran ser, resulta difícil cambiar algo que ya se ha asentado popularmente, por lo que hay que ser muy cuidadoso a la hora de modificar funcionalidades (asimilación de patrones de interacción y modelos mentales del usuario). Sin embargo, dicha precaución no es incompatible con que el actual sistema para organizar los emojis en las interfaces de chat pueda ser optimizado y

evaluado de manera crítica (visibilizando ineficiencias, hegemonías o sistemas de privilegio). Así pues, en conclusión, dada su importancia e implicaciones crecientes, debemos plantearnos cómo es posible enriquecer la comunicación digitalmente mediada a través el rediseño de las interfaces que posibilitan, favorecen y enriquecen su uso.

2. OBJETIVOS

En el presente capítulo proponemos una investigación aplicada, de desarrollo de un prototipo de escritura, que permita, no sólo experimentar con usos comunes o nuevos en la comunicación que emplea emojis, sino que también sirva para generar datos empíricos; permitiendo ejercer presión sobre cambios en accesibilidad, diversidad e igualdad, todavía prácticamente anecdóticos en los dictados de uso que fomenta Unicode Consortium.

Como hipótesis, este proyecto plantea que una sutil mejora en la aplicación/teclado podría hacer más ágil y fluido el manejo de los repositorios de emojis, fomentando una comunicación más rica y diversa. Para ello, se ha centrado el esfuerzo en el diseño, prototipado y desarrollo de una herramienta de escritura; que integre los diferentes elementos que intervienen en los procesos comunicativos y en la relación con dispositivos sociotécnicos. La herramienta propuesta debe ser percibida como un dispositivo no finalizado (Padilla, 2012), el cual es continuamente reconstruido mediante iteraciones co-creativas con la comunidad de usuarios y demás agentes implicados (Latour, 2007), incluyendo a colectivos tradicionalmente invisibilizados. Así pues, nuestra hipótesis central propone que las interfaces actuales obstaculizan un uso más rico de los emojis en las comunicaciones mediadas digitalmente. Cuestiones como las limitaciones a la hora de buscar u organizar dichos emojis interfieren en la expansión de su uso.

La aportación principal de nuestra investigación consiste en validar si pequeñas variaciones que hacen más accesible, intuitivo y estandarizado el uso de emojis favorecen la interacción comunicativa. Así, se busca evaluar la percepción, usabilidad y recepción/aceptabilidad de la herramienta propuesta mediante test experimentales con usuarios

que miden el impacto de seis funcionalidades diferentes, tanto de creación original como de rediseño y optimización de las ya preexistentes.

- Creación de un grupo: La primera funcionalidad consiste en la posibilidad de organizar grupos a medida de emojis. En la actualidad resulta muy complicado acceder a las imágenes con la división del repositorio de emojis. Normalmente se usan las que suelen ir quedando en el historial.

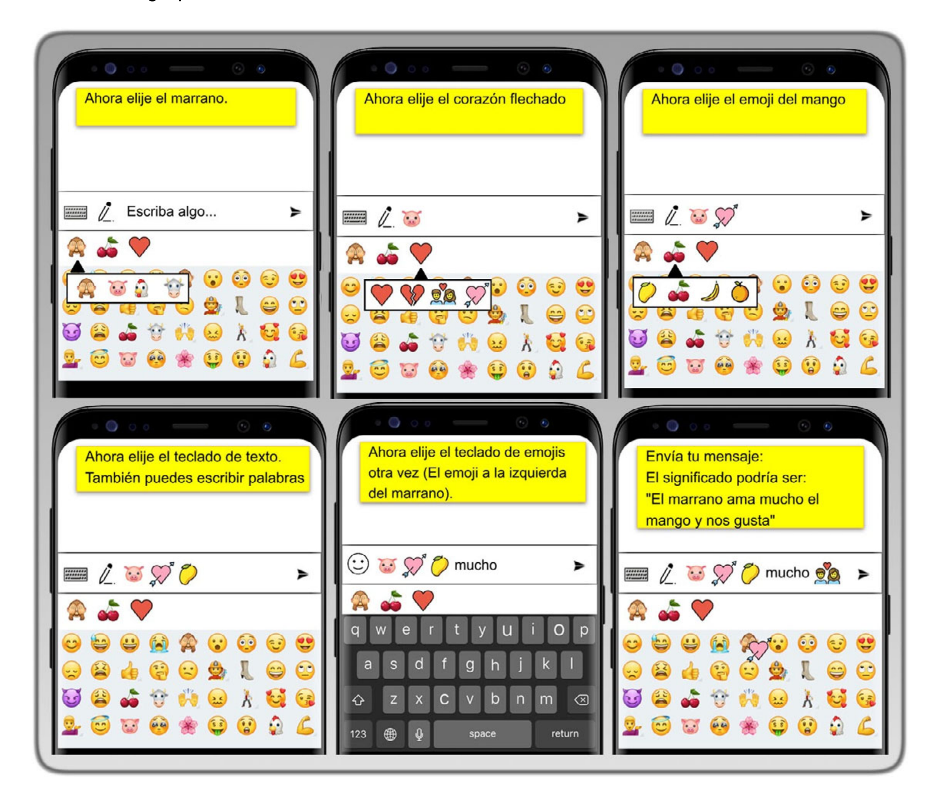
FIGURA 2. *Creación de grupos.*



Fuente: Elaboración propia

- Uso del grupo (rediseño de funcionalidad): En este proyecto se propone que el usuario sea capaz de organizar grupos de emojis, para favorecer la escritura rápida. Para el usuario podrá seleccionar un emoji como icono del grupo y meter dentro del grupo hasta cinco nuevos. (Figura 3).

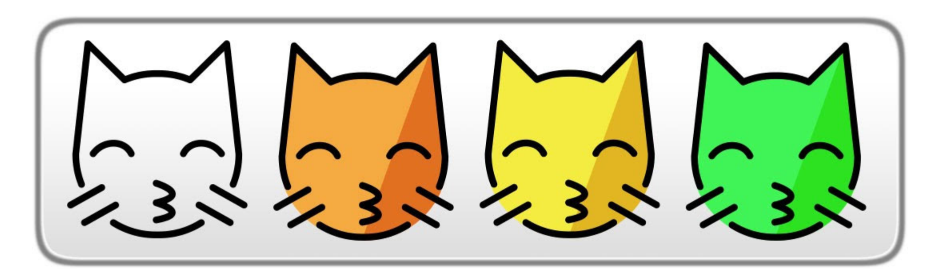
FIGURA 3. *Uso de grupos.*



Fuente: Elaboración propia

– Cambio de color: Una nueva funcionalidad, es la del cambio de color de los emojis mediante una rueda cromática. Esta funcionalidad permitiría nuevos registros expresivos, diferenciación y personalización. Podría aumentar las posibilidades de uso de las imágenes estandarizadas por Unicode sin establecer ningún criterio subjetivo o politizado para su diseño. El uso y la decisión recae sobre el usuario y sus necesidades expresivas.

FIGURA 4. *Rueda cromática. Alto contraste para gente con dificultad visual y variaciones de color.*



Fuente: Elaboración propia

- Adicionar una frase: En el prototipo también se está trabajando en la posibilidad de guardar concatenaciones de emojis. Es decir, guardar secuencias de imágenes a las que el usuario suele atribuir un significado. Facilitando así la escritura rápida.
- Nuevo emoji y ranking: En una segunda fase de la investigación se va a diseñar una herramienta que permita la generación de nuevos emojis y su uso en la comunidad de forma voluntaria. Las imágenes podrán ser usadas por el usuario que las creó y replicadas por aquellos que las consideren útiles. De tal forma que el uso de nuevas imágenes pueda generar un ranking y se puedan incluir, de forma cooperativa y co-creativa, nuevos emojis a los repositorios.
- Repositorio de emojis en un teclado para dispositivo móvil: Como se ha explicado en el punto anterior, a partir de las sugerencias de los usuarios se podrá establecer de forma más participativa, imágenes interesantes para añadir al repositorio. Y partir de ello, poder generar informes para que Unicode tenga en cuenta las necesidades de determinadas comunidades de usuarios.

Además, se tiene como objetivo fomentar la accesibilidad e inclusividad y favorecer usos que fomenten la sensibilización social y el empoderamiento colectivo.

En conclusión, analizamos las prácticas y usos, tanto comunes como novedosos, que se producen en la comunicación mediada vía emoji tratando de i) Estudiar las limitaciones del actual sistema de imágenes en dispositivos de conversación en línea y proponer potenciales mejoras; ii) Analizar alternativas de imagen que puedan complementar al texto (Hurlburt, 2018), para mejorar los problemas socioculturales conocidos como "localización" ; iii) Explorar si pequeñas variaciones en los diseños de las herramientas en el ámbito de la comunicación en línea pueden contribuir a generar un patrón de interacción más accesible, intuitivo, inclusivo y estandarizado en el uso de imágenes-emojis (a fin de favorecer la comunicación mediada digitalmente).

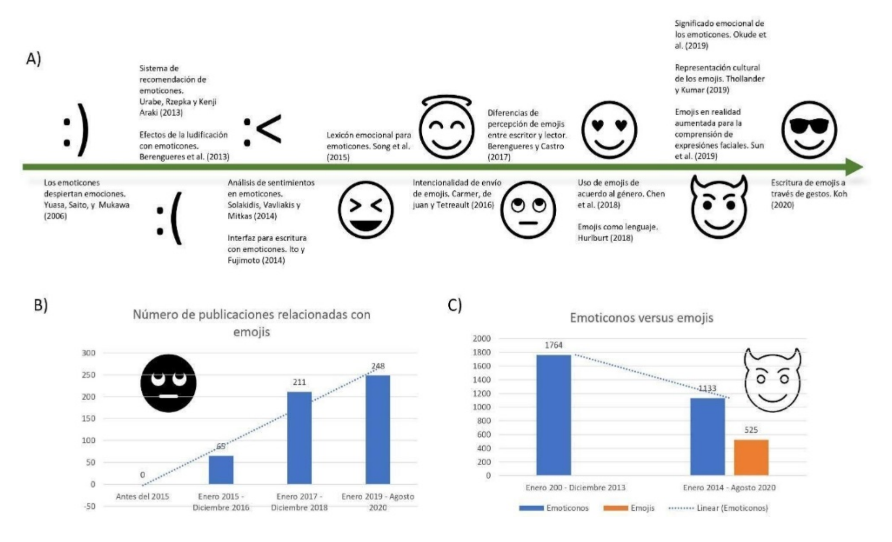
3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Dada la compleja naturaleza del objeto de estudio, donde convergen imbricaciones lingüísticas, técnicas, comunicativas, sociológicas y de diseño, proponemos una aproximación interdisciplinar como vía para el análisis y desarrollo de un prototipo de teclado de escritura orientado a plataformas de mensajería instantánea (Telegram, Whatsapp…).

Este proyecto, a nivel metodológico, aborda el diseño, análisis y evaluación de una herramienta de construcción social colaborativa y, para dicho fin, se propone un acercamiento a las problemáticas expuestas a través de un diseño metodológico mixto y triangulado que combina herramientas cualitativas y cuantitativas de investigación (Hernández y Zamora, 2020) en dos fases de campo diferenciadas.

Primera fase de investigación: En una primera etapa de carácter más exploratorio, optamos por una metodología cualitativa centrada en el mapeo (Kitchenham et al., 2011; Yañez-Figueroa et al., 2016) y la revisión sistemática de literatura (SLR) (Kitchenham & Charters, 2007; Petticrew & Roberts, 2015; Ramírez-Montoya & Lugo-Ocando, 2020) a fin de evaluar y realizar una panorámica crítica de las herramientas de escritura existentes (con sistemas de comunicación vía emoji integrados), así como de su creciente penetración y popularidad (Figura 5).

FIGURA 5. *Estudios relacionados. A) Línea de tiempo de estudios relevantes. B) Incremento de estudios de emojis. C) Estudios de emoticonos versus estudios de emojis.*



Fuente: Elaboración propia

Segunda fase de investigación: En este segundo estadio, en el que se centra más en profundidad el presente capítulo, la metodología cuantitativa se imbrica con la cualitativa en la realización de test experimentales de usabilidad, complementados en algunos casos, con entrevistas focalizadas a los participantes en la investigación.

3.1. DESARROLLO DE PROTOTIPO DE INTERFAZ DE ESCRITURA Y ORGANIZACIÓN DEL CAMPO (TEST EXPERIMENTALES).

En lo concerniente a la organización del trabajo de campo, durante esta segunda etapa, dividimos los test experimentales con muestras independientes en tres pruebas evaluativas; un test preliminar de carácter general con una muestra de tamaño reducido (n=44) y dos posteriores de medición de funcionalidades específicas (n=138), analizando las prácticas y usos, tanto comunes como novedosos, que se producen en la comunicación mediada vía emoji. Para lograrlo, se diseñaron y probaron aspectos de la herramienta realizando evaluaciones con usuarios (n=138) que fueron captados mediante un muestreo por river sampling con difusión estratégica. La muestra seleccionada de 138 personas, incluyó cuotas de sexo (hombre, mujer y no

binario) y edad (menores de 18 años, de 19 a 30 años, entre 31 y 55 años y mayores de 56 años) para aspirar a lograr mayor representatividad estructural (muestreo no probabilístico)

Se realizó una evaluación formativa realizada en la fase de ideación del prototipo. Además, se informó a los participantes de la realización del experimento y se obtuvo autorización para utilizar sus respuestas y comentarios para el mejoramiento de la aplicación. Para el caso de menores de edad que participaron, se obtuvo la autorización de sus padres. Con el fin de probar la idea de desarrollo de la interfaz, se realizó una evaluación preliminar (Tabla 1) del prototipo de la herramienta (de carácter general) que resultó de gran utilidad para ayudar a diseñar las tres evaluaciones de funcionalidad específica posteriores (Tabla 2).

TABLA 1. *Evaluación preliminar (exploratoria).*

Objetivos	Medir la percepción y el entendimiento Medir la usabilidad Medir la aceptabilidad
Resumen	El plan consistió en dos pruebas principales realizada a 44 personas. Caso A: se realizó una prueba 24 participantes sin contextualizar a los participantes. Caso B: se realizó una prueba a 20 participantes de edades diversas contextualizando a los participantes.
Proceso de evaluación	Caso A: se presentó el prototipo sin explicación previa y se pidió una opinión a los participantes. Se resaltaron los botones que debían elegirse para orientar al participante. Caso B: se presentó prototipo explicando su contexto. Además, en cada pantalla del prototipo se incluyó una instrucción escrita y se resaltaron los botones para orientar al participante. Al final de la aplicación se realizaron tres preguntas. •
Objetivo del prototipo	Agilizar la comunicación con emojis proponiendo: • La creación de grupos personalizados de emojis (Figura 2). • Utilización de grupos personalizado (Figura 3). • El cambio de colores a los emojis (Figura 4). • La creación de frases de emojis en los grupos creados. • Un sistema de ranking de emojis más usados por todos los usuarios. • Un sistema de creación de emojis . No prototipado todavía

Consentimiento informado	Informamos a los participantes de la realización del experimento y obtuvimos autorización para utilizar sus respuestas y comentarios para el mejoramiento de la aplicación.
Etapa del ciclo de vida	Es una evaluación formativa realizada en la fase de ideación del prototipo.
Método general y actividades	Se desarrolló un prototipo interactivo con el flujo de interacción propuesto en las figuras 2, 3 utilizando Marvelapp y se envió el enlace a los usuarios sujetos de prueba. Caso A: observamos el entendimiento y la percepción de la propuesta por parte de los participantes sin una explicación previa y pedimos responder a tres preguntas al finalizar. Caso B: observamos el entendimiento e interés, dándoles una explicación previa y pidiendo responder tres preguntas al finalizar. Las preguntas fueron: Caso A: • ¿Entendiste la aplicación? • ¿La utilizarías? • Caso B: • ¿Qué opinas de la aplicación? • ¿La usarías? • ¿Qué le cambiarías?
Programación	Las pruebas se realizaron en un período de una semana. Caso A: se probó durante los primeros dos días, cada prueba le tomó a cada participante cerca de cinco minutos. Caso B: se probó durante el resto de la semana, cada prueba le tomó a cada participante alrededor de 10 minutos.
Personal responsable	La gestora cultural del proyecto fue responsable de las pruebas, la colección y análisis de los datos de los datos. El equipo de computación fue responsable del desarrollo del prototipo interactivo. El equipo de comunicación del proyecto fue responsable de explicar la visión del proyecto.

Fuente: elaboración propia

Así, tras el test preliminar y la implementación de cambios a la herramienta derivados de los hallazgos obtenidos, propusimos evaluar más en profundidad la funcionalidad de creación de grupos personalizados de emojis y, posteriormente, testear la funcionalidad de uso de grupos personalizados (Tabla 2). El personal responsable incluyó a la gestora cultural del proyecto; quien fue responsable de las pruebas, la colección y análisis de los datos utilizando técnicas estadísticas; al

equipo de computación; que fue responsable del desarrollo del prototipo interactivo; y al equipo de comunicación y analítica del proyecto; que fue responsable de explicar la visión del proyecto y de realizar el análisis estadístico de cada grupo y las pruebas y contrastes de asociación T de Student para muestras independientes (así como las pertinentes pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov y homocedasticidad de Levene).

TABLA 2. *Evaluaciones de funcionalidad específica.*

Evaluación	Objetivo de la prueba	Resumen	Población objetivo	Proceso de evaluación
2	Medir la usabilidad de la **funcionalidad para agrupación de emojis**	La evaluación consistió en realizar cuatro preguntas en donde se media la experiencia al agrupar los emojis, la motivación para hacerlo y sugerencias de mejora	Población que utilizan sistemas de chat en dispositivos móviles. De acuerdo con este perfil las pruebas se realizaron como se describe por rango de edades: grupo 1, rango de edad 18 a 30 años; grupo 2, rango de edad 30 a 55 años; grupo 3, rango mayor de 55 años; grupo 4, menores de 18 años	Se presentó el prototipo explicando su contexto. Además, en cada pantalla del prototipo se incluyó una instrucción escrita y se resaltaron los botones para orientar al participante. Al final de la aplicación se realizaron tres preguntas abiertas y una pregunta cerrada para calificar el prototipo
3	Medir la usabilidad en el **uso de grupos personalizados de emojis**	La evaluación consistió en realizar cuatro preguntas en donde se media la experiencia del uso de grupos de emojis, la motivación para	Población de todas las edades que utilizan sistemas de chat en dispositivos móviles. De acuerdo con este perfil las pruebas se	Se presentó el prototipo explicando su contexto. Además, en cada pantalla del prototipo se incluyó una instrucción escrita y se

		hacerlo y sugerencias de mejora. Se explico a los participantes que los grupos se habían creado previamente y que el prototipo de creación de grupos se probó en una evaluación anterior	realizaron como se describe por rango de edades: grupo 1, rango de edad 18 a 30 años; grupo 2, rango de edad 30 a 55 años; grupo 3, rango mayor de 55 años; grupo 4, menores de 18 años	resaltaron los botones para orientar al participante. Al final de la aplicación se realizaron tres preguntas abiertas y una pregunta cerrada para calificar el prototipo

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

A continuación, se resumen las estadísticas descriptivas referentes a durante la segunda y tercera fase de evaluación (tabla 2).

Resultados del segundo test experimental (creación de grupos de emojis): De una muestra total de n=138 personas, un 86.4% valoró de manera positiva el prototipo, otorgándole una calificación de 4 o más sobre 6; existiendo diferencias estadísticamente significativas, p-valor < 0,05, entre la prueba preliminar y la realizada durante la evaluación 2 (aumento de la valoración media del prototipo desde 3,9 a 4,79 en la nueva versión que ya incorpora la funcionalidad "creación de grupos").

A fin de poder realizar cruces estadísticos entre variables sociodemográficas y métricas de usabilidad, el experimento fue realizado por 66 personas de género masculino, 50 del femenino y 1 persona no binaria. A nivel general, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la variable género, eso sí, siempre y cuando no se tomara en cuenta la edad de los participantes (p-valor =0,113 en una prueba T-student para muestras independientes). Como resultado del test aplicado a las personas del grupo de evaluación 2 (creación de grupos), se encontró que el prototipo mostrado a un total de 117 usuarios fue valorado muy positivamente por el 91% de estos. Adicional-

mente, el 72% de los usuarios afirmó tener interés en seguir utilizando la aplicación una vez terminada y disponible para el público general.

Así pues, tal y como se refleja en la Tabla 3, se evidenció un notable entendimiento del prototipo (100%), un potencial de uso importante (76%) y una percepción positiva hacia futuros desarrollos (destacando el deseo de poder organizar los emojis por sí mismos y el consiguiente ahorro de tiempo derivado de dicha funcionalidad).

TABLA 3. *Resultados descriptivos de evaluación de prototipo, creación de grupos.*

Total de Participantes:	**¿Le gustó?**		**¿La utilizarías?**		**¿La entendió?**		**Calificación promedio**
61 de 18 a 30 años							
52 mayores de 30 años	**Sí**	**No**	**Sí**	**No**	**Sí**	**No**	
Entre 18 y 30 años	55	6	47	14	61	0	4.79
Mayores de 30 años	48	4	44	8	42	10	4.77

Fuente: elaboración propia

Por último, en lo referente a la evaluación 2, para comprobar si podían existir diferencias estadísticamente significativas entre la recepción de la herramienta y el género y edad de los participantes (segmentando por grupos de edad el análisis de la variable género), se procedió a una recodificación de la variable edad en 2 grupos diferenciados.

a. Menores de 30 (integrando que incluye a 2 grupos de edad existentes en el diseño original: menores de 18 y de 18 a 30).
b. Mayores de 30 (que incluye a otros 2 grupos originales (de 30 a 55 y mayores de 55).

Cuando se compara la diferencia en la recepción de los mayores de 30 años por sexos (Tabla 4), se observa que las mujeres valoran en casi medio punto más la funcionalidad "creación de grupos" que los hombres (4,5 frente a 4,9). Existiendo diferencias estadísticamente significativas en la valoración de la herramienta entre hombres y mujeres mayores de 30 años (prueba T para muestras independientes, p-valor=0,038). Como se observa en la Tabla 5, ambas distribuciones son paramétricas (homocedasticidad), prueba de Levene p-valor =

0,129 (mayor que 0,05). Así pues, en la población mayor de 30 años, los emojis han mostrado tener un nivel superior de acogida entre las mujeres que entre los hombres participantes en los testeos.

TABLA 4. *Valoración media de la funcionalidad creación de grupos por hombres y mujeres mayores de 30 años.*

	Género	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Valoración creación grupos	Masculino	22	4,4509	1,40269	0,29905
	Femenino	30	4,9	1,09387	0,19971

Fuente: elaboración propia

TABLA 5. *Prueba de Levene (homocedasticidad) y prueba T Student para muestras independientes (creación de grupos por hombres y mujeres mayores de 30 años).*

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Valoración creación de grupos	**Se asumen varianzas iguales**	2,385	0,129	-0,893	50	0,038	-0,45
	No se asumen varianzas iguales			-0,86	38,38	0,04	-0,45

Fuente: elaboración propia

Posibles causas de una mejor recepción en el público femenino que en el masculino:

- Competencia digital desigual. Las mujeres de 30 años en adelante tendrían un nivel basal menor competencia digital que los hombres. Así pues, valorarían mejor la facilitación de la interacción que permite la interfaz de escritura que los varones (quienes se manejan de manera más fluida). Sin embargo, consideramos poco plausible dicha hipótesis explicativa (aunque es necesario seguir realizando indagaciones en esta línea para descartar empíricamente dicha posibilidad).

– Una hipótesis más probable consistiría en que estas diferencias en la valoración no se deban tanto a cuestiones de facilitación y/o accesibilidad, sino a las ventajas y potencialidades que tienen los emojis para comunicar y transmitir emociones, afectos y estados (a diferencia del lenguaje meramente basado en texto que es menos favorable en dicho aspecto). Así pues, los emojis se encontrarían fuertemente vinculados a la expresión de sentimientos, resultando menos interesantes "comunicativamente" para los hombres que para las mujeres. El rol femenino se sigue asociando con prácticas sociocomunicativas relacionadas con la mejor expresión de afectos o emociones íntimas (sin sanciones sociales derivadas por hacerlos explícitos, como mandar besos o llorar en público), para cuyo objetivo los emojis resultan más eficientes que la comunicación únicamente sustentada en texto (más técnica, explícita y directa). Así pues, los emojis, que se encuentran fuertemente vinculados a la expresión de afectos y emociones (Yuasa et al.,2006; Urabe et al., 2013), no resultan tan interesantes "comunicativamente" para los hombres, quienes operan bajo patrones comunicativos más reservados y planos.

Resultados tercer test experimental (uso de grupos de emojis): Durante la evaluación 3 participaron un total de n=138 personas, de las cuales un 92,4% otorgó una calificación positiva al prototipo, es decir, puntuándola con 4 o más. El experimento fue realizado por 75 personas del género masculino, 62 del femenino y 1 no binario. Como resultado de la prueba aplicada se observó que el prototipo empleado en el test fue comprendido de manera intuitiva por la totalidad de la muestra (100%), entendiendo su funcionamiento general sin necesidad de explicación adicional.

TABLA 6. *Resultados de evaluación de prototipo, uso de grupos*

Total de Participantes:	**¿Le gustó?**		**¿La utilizarías?**		**¿La entendió?**		**Calificación promedio**
66 de 18 a 30 años							
69 mayores de 30 años	**Sí**	**No**	**Sí**	**No**	**Sí**	**No**	
Entre 18 y 30 años	61	5	46	20	66	0	4.6
Mayores de 30 años	58	11	53	16	69	0	4.4

Fuente: elaboración propia

Al igual que ocurrió con la funcionalidad testeada durante la evaluación 2, en la tercera fase de experimentación, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de interés despertado por la funcionalidad uso de grupos (contrastado mediante prueba de hipótesis T para muestras independientes). La valoración media que otorgaron a la funcionalidad "uso de grupos" hombres y mujeres mayores de 30 años distó en casi 0,4 puntos (ver tablas 7 y 8, p-valor= 0,0312). Así pues, si no parecen existir diferencias importantes en cuanto a género y valoración de la interfaz de escritura con datos brutos o no segmentados (cuando se ignora la edad de los participantes), no ocurre de la misma manera cuando estos superan los 30 años (las mujeres incluidas en estas cohortes valoran más positivamente la herramienta de manera estadísticamente significativa).

TABLA 7. *Valoración media de la funcionalidad uso de grupos por hombres y mujeres mayores de 30 años.*

	Género	**N**	**Media**	**Desviación estándar**	**Media de error estándar**
Valoración uso de grupos	Masculino	26	4,2077	1,25759	0,24663
	Femenino	43	4,5884	1,43713	0,21916

Fuente: elaboración propia

TABLA 8. *Prueba de Levene (homocedasticidad) y prueba T Student para muestras independientes (uso de grupos por hombres y mujeres mayores de 30 años).*

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias			
		F	**Sig.**	**t**	**gl**	**Sig. (bilateral)**	**Diferencia de medias**
Valoración uso de grupos	**Se asumen varianzas iguales**	1,508	0,031	-0,53	67	0,045	-0,38068
	No se asumen varianzas iguales			-0,548	58,396	0,046	-0,38068

Fuente: elaboración propia

A modo de cierre, podemos concluir que las funcionalidades implementadas, hasta el momento, han demostrado una mejora de la recepción y el interés en la herramienta prototipada (contraste de medias para muestras relacionadas). Así mismo, es importante destacar que el impacto generado no ha sido homogéneo, sino que los resultados se muestran desiguales entre grupos en base a edad y sexo (resultando especialmente atractivo y valorable para en las cohortes mayores de 30 años y el público femenino).

5. DISCUSIÓN

En el desarrollo de la propuesta se encontraron trabas importantes. Si bien el sistema Android soporta la creación de teclados personalizados aparte del teclado por defecto del sistema operativo[161], como se puede ver en aquellos incluidos por los fabricantes, todos ellos deben cumplir con los estándares de Unicode[162]; pueden captar la entrada de diversas maneras, pero se tiene que acabar traduciendo a caracteres reconocibles por la plataforma. Todo esto fomenta un ecosistema en el que es complicado aportar nuevas características que no pasen por el filtro de aquello que es aceptado y reconocido.

[161] https://developer.android.com/guide/topics/text/creating-input-method - Recuperado a 27/05/2021

[162] https://developer.android.com/reference/java/lang/Character - Recuperado a 27/05/2021

Por ello, algunas aplicaciones proporcionan sus propias implementaciones (como los stickers) que no se envían como mensajes de texto estándar si no como datos multimedia que son interpretados por la propia aplicación. La otra alternativa es incrustar estos nuevos emojis usando una etiqueta generada y envuelta en una cabecera y cola con patrones de caracteres reconocidos por el sistema que se codificarán en el origen y se decodificarán en destino. Similar a los mecanismos utilizados en los paquetes y datagramas de la comunicación de red basada en el sistema OSI (Day & Zimmermann, 1983).

Si bien esta implementación alternativa permite transmitir la información necesaria entre ambos extremos usando mecanismos estándar, no está exenta de problemas. El uso en aplicaciones que siguen las normas de Unicode se convierte en una tarea imposible ya que no serían capaces de reconocer otros elementos. Tendríamos pues que generar imágenes en el destino con aquellos mensajes que queramos transmitir para luego insertarlas con los sistemas propios de dichas aplicaciones.

Incluso con estas alternativas, el estándar limita las posibilidades y habrá aplicaciones en las que no sea posible la inclusión del sistema de emojis dado que no son capaces de reconocer más que texto y no soportarían imágenes incrustadas. Un ejemplo podrían ser las aplicaciones de mensaje SMS que recaen completamente en la implementación del sistema operativo para la lectura y visualización de caracteres. Nuestro uso sería posible mediante una nueva aplicación de mensajes, algo complicado de implantar en el público general ya que esta aplicación viene predeterminada en el sistema y no se puede desinstalar. Esto requiere unos pasos difíciles de seguir por los usuarios menos avanzados.

Otro factor clave a tener en cuenta es la unicidad del identificador de cada uno de los emojis. En su estado actual, generamos los emojis mediante una imagen base y la aplicación de unos modificadores sobre esta. La codificación es sencilla porque tanto el conjunto de imágenes base como los modificadores y los parámetros de estos son finitos. Aún así se pueden generar identificadores demasiado grandes supongan un problema en la propia transmisión del mensaje. Para ello se debería investigar la aplicación de mecanismos de compresión que

hagan más eficiente esta transmisión, no es necesario desarrollar nuevos, simplemente implementarlos. Se tiene como ejemplo los sistemas utilizados en datos (Sayood, 2017).

Un problema mayor puede ocurrir cuando se dé el paso que permita a los usuarios crear emojis basados en imágenes propias, mantener un repositorio con todas ellas es imposible. Podemos optar por la misma alternativa que hacen los stickers mediante el almacenamiento local (o en la nube del usuario) y que se envíen los datos completos a aquellos usuarios que reciban el mensaje. No es idóneo, pero la generación de un identificador único para cada una de estas imágenes, y que no entre en conflicto con los procedentes de otros orígenes, es un reto en sí mismo.

Toda esta colección de nuevos emojis debe ser también navegable de una manera intuitiva. No sólo nos basta con tener unas categorías prefijadas y un listado de los emojis más usados recientemente. Se necesita implementar una interfaz que permita a los usuarios crear, gestionar y personalizar estas secciones y que no requiera procesos complejos ni esté sobrecargada de información. Esta parte de gestión la podemos complementar con un sistema similar al que se usa actualmente y que asocia palabras concretas a determinados emojis. Tiene un problema debido a que las palabras reconocidas están prefijadas según el significado que le ha dado el consorcio a cada emoji. Se puede llevar esta implementación un poco más allá permitiendo que estas etiquetas asociadas sean personalizables y así cada usuario reciba sugerencias según su contexto cultural. Otra mejora potencial que se puede incluir es tener en cuenta con qué contactos se usa cada emoji y su significado particular para afinar aún más. Este sistema de etiquetas también puede ser útil para mejorar la accesibilidad en casos de personas con visibilidad reducida ya que puede servir para reproducirlo mediante sistemas de texto a voz.

Por último, una de las mayores complicaciones es que se desconocen los procedimientos por los que el consorcio Unicode gestiona la colección de emojis. Nuestro objetivo final no se puede limitar a circunvalar el sistema si no a mejorarlo por uno más justo y abierto, creando un nuevo estándar apoyado por los desarrolladores sin importar su

peso en el mercado. Es necesario aportar opciones en favor de la libertad de los usuarios; que nadie pueda reclamar la posesión de la palabra.

6. CONCLUSIONES

Existe un creciente interés científico del fenómeno emoji. Este se puede observar tanto en el ámbito científico, así lo avalan las recientes revisiones bibliográficas (Kimura-Thollander y Kumar, 2018; Bai et al., 2019;); como en el plano más popular, donde su ubicuidad es cada vez más evidente.

A pesar de haberse convertido en un fenómeno comunicativo global, su control y gestión se ven supeditados a las decisiones del Consorcio Unicode. Si bien la estandarización e internacionalización en un mundo globalizado es importante, tener el poder de decidir qué emojis son incluidos en el repositorio de Unicode le otorga la capacidad de modelar asimétricamente el lenguaje que utiliza la sociedad.

La popularidad del uso de emojis en los textos contrasta con lo rudimentaria que es la experiencia de usuario a la hora de escribir con ellos. A pesar de que su número ha aumentado hasta superar las tres mil imágenes distintas, las interfaces diseñadas para su uso apenas han evolucionado desde las primeras versiones.

Esta investigación, aún en las primeras fases, ha aportado datos objetivos (p-valor < 0,05) que sugieren que la población es favorable a la aparición de nuevas características que actualicen las interfaces con las que se accede, organiza y utilizan los emojis. Las características testadas hasta ahora son: la reorganización de emojis en grupos personalizados, el guardado y acceso a conjuntos de emojis concatenados; y la personalización de los mismos mediante la implementación de una rueda cromática.

Cabe destacar la aparición de diferencias significativas (p-valor= 0,0312) en la valoración de estas características según el grupo poblacional. Mujeres mayores de treinta años tienden a valorar casi 0,4 puntos por encima de los hombres de su misma franja de edad.

En general, estas propuestas han sido recibidas muy positivamente por un alto porcentaje (91%) de la población encuestada, con un 72% de los usuarios explicitando su interés en poder utilizar dichas funcionalidades en su comunicación diaria.

Los resultados obtenidos suscitan nuevas preguntas. En lo que respecta a la dimensión técnica, se debe encontrar la solución óptima para el diseño de un teclado con afán de aunar la agencia del usuario y la compatibilidad con el mayor número de aplicaciones posibles.

En cuanto a las diferencias según grupos poblacionales, los experimentos futuros prestarán más atención a este hecho, validando replicabilidad y refutabilidad. Si sucede, será interesante profundizar en los motivos por los cuales aparecen estas diferencias en la recepción de la herramienta.

Por último, cabe destacar que la naturaleza acelerada de los espacios virtuales no ha dejado de engendrar nuevos formatos de comunicación multimedia. Si bien los emojis no han dejado de crecer en los últimos años, estos se han visto acompañados por la aparición o el resurgir de otros elementos como las imágenes animadas (gifs), stickers, emotes o sus combinaciones. Estos fenómenos son una muestra del interés del usuario por participar en la creación y ampliación del imaginario que utiliza para su comunicación textual digital.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Grupo Museum I+D+C, Universidad Complutense de Madrid.

Grupo Destino Universidad Javeriana de Cali, Colombia.

Grupo Narrativa en Videojuegos, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid.

8. REFERENCIAS

Bai, Q., Dan, Q., Mu, Z. y Yang, M. (2019). A Systematic Review of Emoji: Current Research and Future Perspectives. *Frontiers in Psychology*, 2221. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02221

Berengueres, J., Alsuwairi, F., Zaki, N. y Ng, T. (2013). Gamification of a recycle bin with emoticons. *International Conference on Human-Robot Interaction* (HRI), 83-84. https://doi.org/10.1109/HRI.2013.6483512

Berengueres, J. y Castro, D. (2017). Differences in emoji sentiment perception between readers and writers. *International Conference on Big Data*. 4321-4328, 2017. https://doi.org/10.1109/BigData.2017.8258461

Chen, C., Lu, X., Ai, W., Li, H., Mei, Q. y Liu X. (2018). Through a Gender Lens: Learning Usage Patterns of Emojis from Large-Scale Android Users.*World Wide Web Conference*, 763–772, 2018. https://doi.org/10.1145/3178876.3186157

Cramer, H, de Juan, P. y Tetreault, J. (2016). Sender-intended functions of emojis in US messaging. *International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services*, 504 – 509, 2016. https://doi.org/10.1145/2935334.2935370

Day, J. D. y Zimmermann, H. (1983). The OSI reference model. Proceedings of the IEEE, 71(12), 1334-1340.

Emerson L. (2014). *Reading Writing Interfaces*. University of Minnesota Press.

Feng, Y., Lu, Z., Zhou, W., Wang, Z. y Cao, Q. (2020). New Emoji Requests from Twitter Users: When, Where, Why, and What We Can Do About Them. Trans. *Soc. Comput*. 3, 2-25. https://bit.ly/380gLp3

Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience.* Harper and Row.

Hernández, F. y Zamora, R. (2020). *Actas del 2º Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación*, 385-410

Hjorth, L. y Hendry, N. A. (2015) Snapshot of Social Media: Camera Phone Practices. *Social Media + Society*. doi:10.1177/2056305115580478

Hurlburt G. (2018). Emoji: Lingua Franca or Passing Fancy? *IT Professional*, vol. 20, 5, 14-19, 2018. https://doi.org/10.1109/MITP.2018.053891332

Ito, E. y Fujimoto, T. (2013). A Proposal of Intuitive and Immediate Emoticons System to Do Non-verbal Communication with Smartphones. *International Conference on Intelligent Systems, Modelling and Simulation*, 335-339. https://doi.org/10.1109/ISMS.2013.139

Kimura-Thollander, K. y Kumar, N. (2018). Examining the Global Language of Emojis: Designing for Cultural Representation. *Conference on Human Factors in Computing Systems*, 495, 1–14, 2019. https://doi.org/10.1145/3290605.3300725

Kitchenham, B. y Charters, S. (2007). *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering*. Keele University & University of Durham. https://bit.ly/2LmHwbj

Kitchenham, B. A., Budgen, D. y Brereton, O. P. (2011). Using mapping studies as the basis for further research–a participant-observer case study. *Information and Software Technology*, 53(6), 638-651. https://doi.org/10.1016/j.infsof.2010.12.011

Koh, J.I. (2020). Developing a Hand Gesture Recognition System for Mapping Symbolic Hand Gestures to Analogous Emoji in Computer-Mediated Communications. *International Conference on Intelligent User Interfaces Companion*, 39–40. https://doi.org/10.1145/3379336.3381507

Lakoff, G. (2017). *No pienses en un elefante: Lenguaje y debate Político*. Península.

Latour, B. (2007). De la mediación técnica: filosofía, sociología, genealogía. Oeste. *Revista de arquitectura y urbanismo del Colegio Oficial de arquitectos de Extremadura*, 16, 130-160.

Okude Y., Matsuhara M., Chakraborty G. y Mabuchi H. (2019). Improving Awareness of Emotional Meaning of Emoticon by Representing as Numerical Vectors. *International Conference on Awareness Science and Technology*, 1-6. https://doi.org/10.1109/ICAwST.2019.8923207

Padilla, M. (2012). *El kit de la lucha en internet*. Traficantes de sueños.

Petticrew, M. y Roberts, H. (2005). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.

Puente, H. y Sequeiros, C. (2019). Mirada sociológica al software lúdico: la dramaturgia de Erving Goffman en los videojuegos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 166: 135-152. http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.166.135)

Ramírez-Montoya, M. y Lugo-Ocando, J. (2020). Systematic review of mixed methods in the framework of educational innovation. [Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa]. *Comunicar*, 65, 9-20. https://doi.org/10.3916/C65-2020-01

Sayood, K. (2017). *Introduction to data compression*. Morgan Kaufmann.

Solakidis, G.S., Vavliakis, K.N. y Mitkas, P.A. (2014). Multilingual Sentiment Analysis Using Emoticons and Keywords. *International Joint Conferences on Web Intelligence and Intelligent Agent Technologies*, 102–109. https://doi.org/10.1109/WI-IAT.2014.86

Song, K., Feng, S., Gao, W., Wang, D., Chen, L. y Zhang, C. (2015). Build Emotion Lexicon from Microblogs by Combining Effects of Seed Words and Emoticons in a Heterogeneous Graph. *Conference on Hypertext & Social Media*. 283–292. https://doi.org/10.1145/2700171.2791035

Sun R., Haraldsson, H., Zhao, Y. y Belongie S. (2019). Anon-Emoji: An Optical See-Through Augmented Reality System for Children with Autism Spectrum Disorders to promote Understanding of Facial Expressions and Emotions. *International Symposium on Mixed and Augmented Reality* Adjunct, 448-450, 2019. https://doi.org/10.1109/ISMAR-Adjunct.2019.00052

Unicode Consortium. Consultado el 06/05/2021. https://unicode.org/emoji/charts/emoji-counts.html

Urabe, Y., Rzepka R. y Araki, K. (2013). Emoticon recommendation system for effective communication.*International Conference on Advances in Social Networks Analysis and Mining*, 1460–1461. https://doi.org/10.1145/2492517.2492594

Yañez-Figueroa, J. A., Ramírez-Montoya, M. S., y García-Peñalvo, F. J. (2016). Systematic mapping of the literature: social innovation laboratories for the collaborative construction of knowledge from the perspective of open innovation. In F. J. García-Peñalvo (Eds.), *Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (TEEM'16), (pp. 795-803). ACM.

Yuasa, M., Saito, K. y Mukawa, N. (2016). Emoticons convey emotions without cognition of faces: an fMRI study.*Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, 1565–1570, 2006. https://doi.org/10.1145/1125451.1125737

CUANDO HABLA EL CORAZÓN: ENSEÑANDO DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA MEDIANTE UN ESTUDIO DE CASOS PRÁCTICOS

PATRICIA FERNÁNDEZ MARTÍN
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Resulta cada vez más frecuente que los estudiantes de Educación, futuros maestros, exijan incorporar casos prácticos a las aulas, especialmente en las materias de didácticas específicas, como puede suceder con la didáctica de la lengua española o, en general, con la didáctica de cualquier otra lengua, sea primera o segunda. Normalmente, estas exigencias se basan en la falsa creencia de que el estudio de casos prácticos, es decir, la aplicación de la teoría a la práctica, es más interesante y menos costosa (o más fácil) que el estudio meramente memorístico de un conjunto de contenidos teóricos (Fernández Martín, 2020). Asimismo, esta demanda proviene también de la idea de que lo práctico es lo único necesario para llevar a buen puerto el aprendizaje competencial y no meramente basado en contenidos, lo que implica a la larga la necesidad de entender, por un lado, que la teoría del hoy es la práctica del ayer y que, en consecuencia, no se puede desconocer el conjunto de las experiencias docentes previas; lo que, por otro lado, se traduce en una "tensión dialéctica" entre teoría y práctica (Paricio, 2019: 76-77) que los estudiantes tendrán que aprender a comprender posteriormente, una vez terminen sus estudios universitarios y se vean en la situación de tener que gestionar su propia aula.

Esta demanda, no obstante, se topa con dos graves inconvenientes cuando estamos hablando de contextos universitarios y, en concreto, de la formación de profesorado. En primer lugar, no es excesivamente

fácil encontrar grabaciones en las que se pueda observar la manera de enseñar lengua en las aulas de Educación Primaria, dada la evidente protección legislativa española del menor[163] y otras leyes igualmente importantes como la ley de protección de datos (LOPD 3/2018), que se aplica tanto a los pequeños alumnos como a los maestros, y la propiedad intelectual (RDL 1/1996), que protege el trabajo del profesorado.

En segundo lugar, aunque estos casos fueran fáciles de encontrar y su uso no conllevara ningún impedimento legal, habría que buscar la manera de usarlos de forma ética (Barnes, Christensen y Hansen, 1994: 65-66), pues no siempre el docente tiene por qué desear compartir con más de medio centenar de estudiantes universitarios (y menos aún explotar didácticamente) imágenes fijas o móviles (y otro tipo de información) de infantes que no solo tienen derecho al olvido en su futuro adulto, sino que además no tienen consciencia de lo que significa estar en la red y, por tanto, no tienen capacidad moral de elección, en el sentido de que no pueden ser individuos responsables de sus actos (Cortina, 2007). A esto cabe añadir nuestra propia visión de la ética desde la perspectiva neokantiana, que permite elevar toda decisión a lo universalizable: "Obra solo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal" (*Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, Immanuel Kant, citado en Muguerza, 2007: 102), de forma que si todo el mundo, a lo largo del tiempo y el espacio, hubiera tomado una decisión similar sin tener en cuenta la incapacidad de decisión de las pequeñas personas afectadas, todos tendríamos circulando por la red vídeos de nuestro comportamiento cuando éramos escolares. En otras palabras, estamos cuestionando desde una perspectiva ética la explotación docente de grabaciones en las que se ve a niños recibiendo clases (de lengua española o de cualquier otra asignatura), dada la dificultad de evitar que se haga público tal conocimiento una vez que se expone como material de aula.

[163] En la *Legislación de Menores*, seleccionada y ordenada por Yolanda Gómez Sánchez (versión actualizada de 21 de abril de 2021), puede accederse a un recopilatorio de todas las leyes que afectan a los menores: https://bit.ly/3aQJvkZ

Para solventar estos problemas, las series televisivas o las películas se muestran como ejemplares herramientas que permiten acceder a realidades paradójicamente ficticias que, sin embargo, ofrecen un gran campo para la reflexión (Cerdán Martínez, 2018). Es en este contexto en el que debe entenderse la importancia que cobra para nuestros estudiantes de Educación la utilización del método de casos a partir de una serie como *When Calls the Heart* (2014).

2. OBJETIVOS

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

> I.1. Proponer un cambio atractivo para los estudiantes en la enseñanza de la parte teórica de la asignatura de Didáctica de la lengua española.
>
> I.2. Incorporar al aula de didáctica de la lengua ciertas metodologías activas como son los estudios de caso.
>
> I.3. Demostrar que el estudio de casos, como ejemplo de metodología activa, fomenta la reflexión sobre la enseñanza de la lengua.

Los objetivos docentes son los siguientes:

> D.1. Hacer reflexionar sobre la diferencia entre la ficción mostrada en una serie televisiva y la realidad histórica que consta en los documentos.
>
> D.2. Hacer reflexionar de forma crítica sobre las distintas maneras en que se pueden llevar al aula de Primaria contenidos de lengua.
>
> D.3. Concienciar al alumnado del esfuerzo que debe realizar para resolver un caso, analizándolo a partir de ciertos contenidos teóricos.
>
> D.4. Concienciar al alumnado de la importancia de la teoría de didáctica de la lengua, aunque se estudie de forma aplicada.

3. METODOLOGÍA

3.1. El estudio de casos como método de enseñanza o método de casos

El estudio de casos es un método docente cuyos orígenes se remontan a la Universidad de Harvard de finales del siglo XIX o principios del XX; hoy es especialmente empleado en áreas de ciencias sociales y ciencias de la salud. Su utilidad se encuentra en que permite acercar a los estudiantes la teoría a la realidad, ya que los ayuda a reflexionar sobre la manera en que deben aplicar los contenidos de la materia a la resolución de una situación real. En este sentido, cuanto más ajustado a la realidad se encuentre el caso, más motivador será, pues hará ver al estudiante que su aprendizaje no solo es activo y constructivo, sino que también es útil por aplicado (Barnes, Christensen y Hansen, 1994; Garvin, 2007; Paricio 2019; Powell Franco y García Álvarez, 2006; Rosker, 2006).

Para crear casos prácticos, el docente debe construir un mundo lo más parecido posible al real que contenga una historia, en concreto, un problema que no deje de ser verosímil. A esto tendrá que añadir qué conceptos requieren el estudio de los alumnos, qué preguntas críticas se les necesita hacer para trabajar y reforzar el aprendizaje de esos conceptos y qué actividades de seguimiento se consideran necesarias para confirmar que dicho aprendizaje está realmente teniendo lugar (Wasserman, 1994). La clave está en animar a los estudiantes a discurrir sobre fórmulas alternativas que contribuyan a resolver el caso, de manera que se hagan conscientes tanto del aprendizaje de contenidos y del desarrollo de determinadas competencias, como de que no siempre un problema exige una única solución. En otras palabras, *aprenden haciendo* (Barnes, Christensen y Hansen, 1994; Garvin, 2007; Rodrigo Segura y Méndez Cabrera, 2018).

En nuestra propuesta, el mundo exigido por el método viene dado por la narrativa de la serie elegida, *Cuando habla el corazón* (§3.2). Los conceptos que se consideran de estudio obligatorio vienen marcados por la teoría de la didáctica de la lengua, limitada, por cuestiones metodológicas, a la expuesta en el manual de clase (Fernández Martín,

2019). Finalmente, las preguntas críticas surgen de la necesidad de realizar el informe, que consideramos aquí la tarea final de la secuencia (§3.4); las actividades de seguimiento, aparte de las tutorías realizadas en los grupos, son las exposiciones orales y los comentarios en el foro. Se trata, en definitiva, de que construyan su propio conocimiento con la guía de la profesora (Brockbank y McGill, 2018: 166-173) trabajando sobre casos prácticos que permitan que se involucren lo suficiente como para sentirse identificados (Paricio, 2019) con el personaje principal, esto es, Elizabeth Thatcher (§3.2).

En síntesis, intentamos fomentar un cambio docente (Rosker, 2006), es decir,

> un aprendizaje transformador [que] se crea mediante el desarrollo de la capacidad crítica del estudiante, en el que éste es un verdadero participante junto a otros, incluidos los profesores, en un procedimiento que se ocupa de la transformación crítica (Brockbank y McGill, 2018: 64).

3.2. *CUANDO HABLA EL CORAZÓN*

Como se ha señalado, la narrativa de los casos prácticos propuestos encaja con la trama de *Cuando habla el corazón* (*When Calls the Heart*), una serie disponible en Netflix que, dirigida por Michael Landon Jr., está a su vez basada en la saga de novelas de la escritora canadiense Janette Oke.

La serie cuenta la historia de una joven urbana de clase acomodada, Elizabeth Thatcher (Erin Krakow), que llega a Coal Valley con el objetivo de hacer realidad su sueño de convertirse en maestra. Prácticamente a la vez llega también el policía montada, Jack Thornton (Daniel Lissing), con quien irá cogiendo confianza según avanza la trama.

Desde una perspectiva docente, lo interesante del argumento es que no hay violencia, ni agresividad, ni muerte, ni destrucción. No hay sangre, ni zombis, ni vampiros, ni asesinatos. No hay odios, ni miedos, ni maltratos. Bien al contrario, se muestran unos valores en ocasiones incluso feministas (teniendo en cuenta la época en que transcurre la

historia[164]) que pretenden resaltar la importancia de la amistad, la comunidad y el amor. Estos valores contribuyen a que la consideremos ideal como objeto de explotación didáctica en un aula universitaria de Educación.

3.3. Diseño de los casos

La propuesta didáctica que implica analizar clases ficticias como si fueran casos reales se llevó a cabo durante el primer semestre del curso académico 2020-2021 en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. La asignatura de trabajo fue "Didáctica de la lengua española", perteneciente al tercer curso de la titulación. El grupo contaba con 67 estudiantes (59 mujeres y 8 hombres) del Doble Grado en Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria. El horario en que tuvieron lugar las sesiones fue los lunes de 17 a 18:30h y los viernes de 17:30h a 19:30h. La dinámica descrita se hizo de forma virtual.

La evaluación de la asignatura constaba de dos partes de peso prácticamente equivalente en la evaluación final[165]. Por un lado, además del estudio de casos prácticos que detallamos a continuación, debían realizar en grupos dos estudios de caso centrados en contenidos de lengua española, similares a los de otros cursos (Fernández Martín, 2020). Por otro lado, de forma individual debían responder con el manual delante a un cuestionario en Moodle sobre sociolingüística del español (Fernández Martín, 2019: cap. 5) y a un examen final en PDF concebido para ser realizado virtualmente, con actividades similares a las mostradas en Fernández Martín (2017) que, distribuido aleatoriamente mediante la opción "ensayo" del cuestionario de Moodle[166], versaba sobre los contenidos del resto de la teoría (Fernández Martín,

---

[164] Recuérdese el primer objetivo docente propuesto (§2).

[165] Estudios de casos (lengua + didáctica): 40%; participación en clase: 10%; examen teórico en dos partes (cuestionario + PDF): 50%.

[166] Se realizaron distintos tipos de examen, con actividades idénticas, pero diversos contenidos. Así, por ejemplo, en todos había una pregunta de verdadero o falso con cinco afirmaciones; la diferencia se encontraba en que en un modelo de examen esta versaba sobre contenidos de sintaxis mientras que en otro modelo versaba sobre semántica.

2019: caps. 1, 2, 3 y 4.1), a la que se había dedicado las primeras sesiones del curso.

El estudio de casos prácticos, entonces, implicaba, como tarea final (§3.4), la entrega en enero de un informe realizado en grupos, en el que debían, en esencia, comparar determinada secuencia de un capítulo de la serie *Cuando habla el corazón* con la lectura teórica correspondiente del manual de clase (Fernández Martín, 2019), en lo que se entendía como un estudio de casos específico (§3.1). Cada grupo, entonces, debía hacerse con la serie[167], ver el episodio correspondiente (tabla 1) y preparar para la exposición oral la parte nuclear del informe (puntos 3 y 4; §3.4). Dado que todos los grupos necesitaban explicar la teoría a partir de su episodio, todas las secuencias fílmicas de *Cuando habla el corazón* consideradas relevantes para la teoría de la didáctica se compartieron durante las exposiciones en las que cada grupo proyectaba las partes que consideraba oportunas.

Se les proponía, entonces, un análisis de situaciones reales de la serie que propiciaran la reflexión sobre la docencia en el aula, sin olvidar nunca que se trataba de ficción (Cerdán Martínez, 2018; §3.2). Para garantizar el seguimiento, se les pidió realizar una exposición oral en determinada fecha (tabla 1), centrada en lo que se consideraba el núcleo del informe, es decir, la tercera y cuarta sección (§3.4); y escribir en el foro un comentario por grupo sobre cada una de las exposiciones, de manera que todos los grupos obtuvieran trece mensajes con retroalimentación (con aspectos positivos y aspectos mejorables) de sus compañeros, para que, a la vez, la docente pudiera comprobar cómo iban siguiendo el trabajo de los demás[168]. Todas las actividades

[167] Nadie mostró su desacuerdo cuando el primer día de clase se les preguntó si esto les podía causar algún problema. Una alumna aludió a su capacidad para organizarse dentro de los mismos grupos, si hiciera falta. De ahí se dedujo que podrían trabajar de forma conjunta para acceder a Netflix. (Esta reflexión es consecuencia del comentario realizado por Laura Torres Zúñiga durante el Congreso Internacional *Comunicación y pensamiento*, a quien agradezco, por tanto, su apunte.)

[168] A estas actividades de seguimiento cabría añadir el borrador del trabajo que algunos grupos, de forma voluntaria, entregaron mes y medio antes de la entrega final, aprovechando que se les pedía de forma obligatoria para la realización del otro estudio de casos, en lo que era un intento de arreglar uno de los problemas detectados en el diseño de la experiencia anterior (Fernández Martín, 2020). No obstante, no se tiene en cuenta en esta experiencia

se hicieron en formato virtual por medio de la plataforma Microsoft Teams, a excepción de aquellas aplicaciones que los estudiantes libremente elegían utilizar para mostrar su trabajo a los demás.

TABLA 1. *Reparto de temporadas (T), episodios (E), capítulos y fechas de exposición, tal y como acordaron los estudiantes distribuirse entre la primera y la segunda sesión del curso. Aparte de la columna izquierda, en la que aparecía la numeración correspondiente a los catorce grupos que queríamos que se formaran, la única columna ausente es la que incluye los nombres de los miembros de cada grupo, posicionada, en la tabla original, entre la columna del manual y la columna de la fecha de la exposición. La quinta columna refiere a capítulos del libro con los que se relaciona la lectura principal (en la tercera columna), que podían utilizar voluntariamente para redactar las partes del informe fuera del núcleo (§3.4).*

When calls the heart (temporada/episodio – trama)	Fernández Martín (2019)	Fecha de exposición	Capítulos del libro con los que se relaciona
T5, E10 – Proyecto de ciencias	Capítulo 6. La enseñanza de la lengua española en Educación Primaria	06/11	Capítulos 4.2, 10
T5, E10 – Proyecto de exposición oral	Capítulo 10. Didáctica del discurso	06/11	Capítulos 4.2, 5 y 6
T5, E5 – Proyecto de periódico	Capítulo 10. Didáctica del discurso	13/11	Capítulos 4.2, 5 y 6
T5, E5 – Proyecto de periódico	Capítulo 6. La enseñanza de la lengua española en Educación Primaria	13/11	Capítulos 4.2, 10
T6, E6 – Debate	Capítulo 10. Didáctica del discurso	23/11	Capítulos 4.2, 5 y 6
T6, E6 – Debate	Capítulo 6. La enseñanza de la lengua española en Educación Primaria	23/11	Capítulos 4.2, 10
T5, E8 – Vocabulario	Capítulo 9. Didáctica del léxico	30/11	Capítulos 4.1 y 6
T1, E1 – preguntas sobre morfología	Capítulo 8. Didáctica de la gramática	30/11	Capítulos 3, 4.2 y 6
T1, E7 – lectura/dislexia	Capítulo 7. Didáctica de la fonología, la ortografía y la ortoepía	04/12	Capítulos 2 y 6
T1, E7 – lectura/dislexia	Capítulo 9. Didáctica del	04/12	Capítulos 4.1,

docente porque no se les exigió, dado lo justo que era el plazo entre las exposiciones y la entrega de enero.

	léxico		4.2 y 6
T1, E2 – Lectura	Capítulo 10. Didáctica del discurso	11/12	Capítulos 4.2, 5 y 6
T5, E9 – Proyecto empresarial	Capítulo 10. Didáctica del discurso	11/12	Capítulos 4.2, 5 y 6
T5, E9 – Proyecto empresarial	Capítulo 6. La enseñanza de la lengua española en Educación Primaria	14/12	Capítulos 4.2, 10
T5, E4 – Evaluación	Capítulo 6. La enseñanza de la lengua española en Educación Primaria	14/12	Capítulos 4.2, 10

3.4. Tarea final

La tarea final consistió en la entrega de un informe de análisis del caso, realizado por grupos, formado por las siguientes partes: introducción, relación histórica, transcripción, síntesis de la lectura, aplicación de la lectura a las secuencias analizadas, propuesta didáctica, reflexiones más allá del tiempo y del espacio y conclusiones. Explicamos a continuación cada una de ellas, manteniendo el estilo con que se les expuso en Moodle el primer día de clase.

- Introducción. Se da algún dato general sobre la manera de trabajar que se ha tenido, por ejemplo, cómo se han distribuido las tareas en el grupo, qué se ha hecho antes de qué (qué fases de investigación se han llevado a cabo: ¿primero se ha visto el capítulo de la serie o se han leído las lecturas?), cómo se estructura el trabajo.

- 1. Relación histórica. Se compararán los capítulos T4, E7 y el capítulo de la serie de cada grupo con la realidad de los métodos de enseñanza de lenguas en la época, a partir de las lecturas de Albertus Morales y Vicente Ruiz (2015) y Castellote Herrero (2017). Se puede exponer, primero, qué ocurre didácticamente en un capítulo, luego en el otro y luego en la realidad histórica.

- 2. Transcripción. Se transcribirá el diálogo del capítulo de cada grupo (solo el que afecte a la trama de la práctica do-

cente) en tres modalidades: cinematográfica, teatral y novelística.

- 3. Síntesis de la lectura. Se mostrará el resumen de la lectura que le ha tocado al grupo. En este apartado, no se expresa ninguna opinión, ni se relaciona con la serie; simplemente se exponen ordenadamente las principales ideas del texto obligatorio (no con el que se relaciona), para demostrar que se ha leído y se ha comprendido.
- 4. Aplicación de las lecturas a las secuencias analizadas. En este apartado se explica qué elementos fundamentales de las lecturas se ven en el capítulo de la serie que se analiza. Se trata de realizar la programación didáctica que tiene Elizabeth en su despacho, siguiendo los ítems de Fernández Martín (2019): objetivos, contenidos, competencias, curso/edad, temporalidad, tiempo de preparación, dinámica de grupos, material utilizado, instrucciones, evaluación y observaciones. ¿Qué contendrían los documentos que tendría que enseñarle ella al inspector para justificar su propuesta docente?
- 4.1. Lo que no se ve de forma explícita durante las secuencias de la serie centradas en la trama didáctica, se imagina. En otras palabras, puede asumirse cualquier aspecto necesario para describir la globalidad de la secuencia didáctica propuesta, pues se entiende que se conoce al personaje de Elizabeth Thatcher y, por tanto, se puede saber cómo actuaría.
- 4.2. Es fundamental completar la lectura obligatoria del grupo con las otras lecturas del tema. También se puede acudir a la bibliografía especificada en el estudio de casos o en la bibliografía general de la asignatura; preguntar a la profesora o, naturalmente, introducir las palabras clave adecuadas en Dialnet o Google Scholar.
- 5. Propuesta didáctica. En este apartado se hace una crítica constructiva de lo que se haya mencionado en el apartado 4, lo que significa ampliar las actividades analizadas, matizán-

dolas, corrigiéndolas, etc., siguiendo el esquema que se aplica a cada actividad en Fernández Martín (2019: caps. 7, 8, 9 y 10) y siguiendo, en la medida de lo posible, la legislación actual (Albertus Morales y Vicente Ruiz, 2015; Fernández Martín, 2019: cap. 6). En otras palabras, ¿qué cambiaríais/añadiríais/eliminaríais vosotras de la secuencia analizada para hacerla más ajustada a la realidad de la escuela? Si pudierais hablar con Elizabeth Thatcher, ¿qué le sugeriríais que modificara? ¿Qué preguntas (sobre la trama didáctica) os gustaría hacerle? Aquí se deben usar todas las lecturas posibles para justificar las decisiones que toméis.

- 6. Reflexiones más allá del tiempo y el espacio. *Cuando habla el corazón* es una serie hecha en la actualidad, pero con una acción situada a principios del siglo XX. ¿Cambiaría algo la secuencia didáctica analizada si estuvierais en un centro diferente, por ejemplo, de Madrid capital a principios del siglo XXI? ¿Qué elementos llaman la atención del capítulo? ¿Consideráis "moderna" a Elizabeth Thatcher o se ajusta perfectamente a su tiempo?
- Conclusiones. Se sintetiza lo que se ha hecho en el trabajo, las dificultades que se han superado (y las que no), lo que se podría continuar investigando/leyendo/ampliando, debilidades y fortalezas del estudio realizado y si se ha aprendido algo o no sobre didáctica de la lengua española con este trabajo.

Como se puede apreciar, los distintos puntos del informe están directamente relacionados con los objetivos de docencia propuestos. Así, en el primero se busca hacerles reflexionar sobre la diferencia entre la realidad histórica y la realidad mostrada por la serie (D.1), de forma previa a todo el estudio de caso. Naturalmente, salvando las distancias, se les hace ver la manera en que se entendía la educación femenina en una época pareja a la mostrada en *When Calls the Heart* en el Canadá de principios del siglo XX en comparación con cómo fue realmente en el contexto hispánico (Castellote Herrero, 2017).

Al pedirles las distintas transcripciones, como se hace en el segundo punto del informe, se busca sobre todo hacerles ver cómo la explotación de distintos géneros discursivos (cine, teatro y novela) puede ayudarles a configurar ideas para enseñar lengua española en Primaria a través de los distintos tipos de textos que puedan atraer a sus futuros alumnos en lo que recientemente se da en llamar multimodalidad (Álvarez-Rodríguez, 2019; Calle-Álvarez y Gómez-Sierra, 2020). A este respecto, además de los ejemplos de cada tipo de transcripción expuestos en Moodle, el dramaturgo Rafael Negrete Portillo les dio a finales de octubre un seminario especializado en la distinción entre la transcripción cinematográfica y la dramática[169]. La idea fundamental es, entonces, hacer que se den cuenta de las inmensas posibilidades que puede haber a la hora de enseñar un idioma (D.2).

El tercer punto del informe exige la lectura del texto correspondiente a cada grupo, primer paso esencial para resolver cualquier problema que se precie. Su aplicación al caso supone utilizar los conceptos estudiados para entender qué está pasando con los alumnos de la trama del episodio correspondiente. En este sentido, se cubren los dos objetivos docentes que quedan (D.3 y D.4), porque se les hace conscientes de que la lectura exige un esfuerzo cognitivo que no exige, quizá, seguir la serie de Netflix, debido, simplemente, a una cuestión de (falta de) costumbre (Anaya Reig y Calvo Fernández, 2020). Al hacerles exponer precisamente estos dos puntos como núcleos del informe, se les hace ver que el conjunto de los resúmenes de todas las lecturas realizadas por la clase compone, en el fondo, un conjunto más o menos sistematizado de lo que se puede dar en llamar la teoría de la didáctica de la lengua.

Con el punto 5 del informe se insiste en el segundo objetivo (D.2), si bien ahora son ellos los que deben matizar la propuesta didáctica que antes solamente han descrito. Se les pide que traten de “arreglar” o

---

[169] El ejemplo de novela expuesto fue el de *Los Pazos de Ulloa* de Emilia Pardo Bazán en la Biblioteca Virtual Universal (https://bit.ly/3ePLIi5). El guion de cine era el de la película *Avatar* de James Cameron (https://bit.ly/2SdUf6x). El ejemplo de obra de teatro era *Último sujeto* (Anagnórisis, 2012), del mencionado Rafael Negrete Portillo, que el mismo autor puso a disposición de la profesora para su explotación didáctica.

"corregir" los problemas que hayan detectado en la propuesta de Elizabeth y, en la medida de lo posible, que ofrezcan soluciones aplicadas (o aplicables) a la realidad de la España actual teniendo en cuenta la legislación vigente.

En la sexta pregunta, finalmente, vuelven a hacerse conscientes de las diferencias entre la posible forma de dar clase a principios del siglo XX en un pueblo de Canadá, según Michael Landon Jr. y Janette Oke. Tras el estudio en profundidad del caso, se busca dejarles descubrir hasta qué punto Elizabeth Thatcher realmente encaja con el modelo de mujer de la época que nos ha llegado a través de los textos históricos, como se pretende en el primer objetivo de aprendizaje (D.1).

4. RESULTADOS

A continuación, dado que lo que se desea comprobar aquí no solo es el grado de aprendizaje del estudio de casos prácticos sino también la sensación de aprendizaje que de dicho trabajo han tenido los alumnos en su relación con el esfuerzo realizado para fomentar la reflexión crítica, dividimos los resultados en tres grandes grupos: las calificaciones del informe (§4.1); algunos comentarios extraídos de las mismas conclusiones del trabajo realizado (§4.2) y de las encuestas de evaluación docente (§4.3).

4.1. CALIFICACIONES DEL INFORME

Las calificaciones del informe demuestran, sin duda alguna, que ha habido aprendizaje, lo que en la práctica implica que es posible incorporar al aula universitaria de didáctica de la lengua los estudios de caso como metodología activa (I.1, I.2). Como demuestran los once sobresalientes (de los que dos se convierten en Matrículas de Honor) y tres notables (tabla 2), los estudiantes han desempeñado las tareas exigidas con una excelencia digna de admirar, dadas las circunstancias, pues se trata de un grupo, recuérdese, que pertenece a una universidad cuya enseñanza ha sido totalmente presencial hasta marzo de 2020.

TABLA 2. *Calificaciones del informe. Las calificaciones marcadas con asterisco fueron ligeramente subidas por la excelente exposición oral que hicieron los respectivos grupos. La rúbrica de evaluación está explicada en Fernández Martín (2018: 157-158).*

Grupo	Cohesión	Coherencia	Corrección	Adecuación	Final
1	2,5	2,5	2	2	9
2	2,5	2	2	2	8,5
3	2,5	2	2,5	2,5	9,5
4	2,5	2	2,5	2	9
5	2,5	2	2	2	9*
6	1,5	2	2	2	8*
7	2,5	2,5	2	2	9
8	2,5	2,5	2	2,5	9,5
9	2,5	2,5	2,5	2,5	10
10	2,5	2,5	2	2,5	9,5
11	2,5	2,5	2,5	2,5	10
12	2,5	2,5	2	2,5	9,5
13	2,5	2,5	2,5	2	9,5
14	2	2	2	2	8

4.2. COMENTARIOS EN EL MISMO INFORME

Los comentarios en las conclusiones del informe, en general, han sido muy positivos, lo cual tampoco es excesivamente sorprendente por dos motivos: no hay anonimato y pueden sentir que su calificación está en juego[170]. En todo caso, los fragmentos seleccionados se consideran representativos del pensar del grupo, entendiendo por "representativos" aquellos en los que aparecen ideas similares, al menos, en dos ocasiones.

El siguiente ejemplo demuestra que se ha conseguido el cambio en la enseñanza de la parte teórica de la didáctica de la lengua española (I.1) y que, además, se ha reflexionado sobre él (I.3). En efecto, el grupo, al hablar de distintas "metodologías y actividades innovadoras" está, naturalmente, refiriéndose a conceptos que no son lingüísticos sino didácticos, lo que se confirma con la comparación establecida entre el estudio de casos como metodología activa y el "modelo tradicional" (Barnes, Christiansen y Hansen, 1994: 41), perfectamente definido:

---

170 Esta reflexión es consecuencia del comentario realizado por Laura Rayon-Rumayor durante el congreso, a quien agradezco, por tanto, su apunte.

> También consideramos que es importante seguir investigando sobre metodologías y actividades innovadoras para trabajar la Lengua Castellana en las aulas. Todas coincidimos en la idea de que es una de las asignaturas en las que más se sigue el modelo tradicional, puesto que el docente suele ser el que cuenta la teoría, mientras que los alumnos la memorizan y la aplican en un examen. Creemos fundamental conocer más estrategias para acabar con esto y que sean los propios alumnos los que construyan sus aprendizajes a través de la comprensión y no la memorización.

De esto se desprende entonces que a ellos les resulta una propuesta didáctica novedosa, pues reconocen haber tenido pocas experiencias docentes previas similares, dado lo acostumbrados a las clases magistrales que el sistema educativo les ha hecho estar (Rosker, 2006; Santiago Ylarri, 2012).

El otro comentario que queremos traer a colación resulta relevante porque confirma el esfuerzo que exigen las metodologías activas, en tanto demandan del estudiante atención y trabajo constantes para conseguir el fin anhelado que es, además de la buena calificación, el aprendizaje:

> Una vez realizado el trabajo y analizados los inconvenientes que han aparecido durante la realización de este, hemos encontrado dificultades a la hora de sintetizar la lectura teórica. Principalmente, esto se ha debido a la extensión del capítulo y a la carga de contenidos que se abordaban en este. Por ello, hemos tenido que realizar un ejercicio de síntesis para tratar de resaltar aquellos aspectos más relevantes dentro de nuestro trabajo. No obstante, esto nos ha ayudado a comprender dichos conceptos en mayor profundidad.

Un aprendizaje más que conllevan estas metodologías, como muestra la cita, es que la lectura no es una actividad pasiva, sino activa (Calle-Álvarez y Gómez-Sierra, 2020; Anaya Reig y Calvo Fernández, 2020), lo que implica la necesidad de admitir, primero, que el grupo tiene una dificultad y, después, que desean solventarla sin consultar con la tutora. Aprenden, por tanto, a resolver problemas de forma autónoma, como demanda su sector profesional (Brockbank y McGill, 2018; Fernández y García, 2019; Paricio, 2019).

4.3. Encuestas de evaluación docente

Las encuestas de evaluación docente, aunque hayan sido respondidas por tan solo nueve personas, ponen de relieve los que consideramos los dos principales puntos débiles de toda metodología activa desde la perspectiva de los estudiantes, esto es, la obligatoriedad de una mayor tutorización grupal por parte de la docente y la necesidad de explicaciones puramente teóricas de ciertas partes del temario. Dado que pretendemos detectar los puntos débiles del método de casos para mejorarlo, los fragmentos elegidos muestran sobre todo las principales dificultades (I.3).

El primer aspecto se observa en la necesidad implícita de un trato más individualizado que se deja entrever en lo abrumador que les puede resultar a algunos estudiantes trabajar de forma autónoma la teoría (objetivo D.4) y lo alejada que la consideran de la práctica (Fernández y García, 2019; Paricio, 2019). Resulta, entonces, preocupante que parecen no haber comprendido la parte práctica de los casos, lo que permite cuestionar el mismo diseño de la secuencia y, como consecuencia, la filosofía misma de toda la metodología activa aplicada:

> Mucha parte teórica que no es que no me parezca bien la parte teórica porque también es una base importante, pero en la práctica no me queda nada claro cómo enseñar lengua a la hora de estar delante de una clase.
>
> Hemos dado muchos aspectos técnicos de la lengua que apenas sabría verlo reflejado en mi práctica docente.

A esto cabe añadir, sin embargo, que el hecho mismo de que muestren en su discurso tal rechazo a la metodología aplicada a partir de su propia experiencia permite deducir una profunda reflexión sobre el mismo quehacer docente (objetivo D.2):

> nos hace ver una serie que según ella tiene parte didáctica, pero que al final no sirve de nada y tenemos que hacer presentaciones que no tienen ninguna riqueza didáctica.

La clave para entender estas reflexiones críticas se encuentra, a nuestro juicio, en las expectativas que tienen sobre la asignatura: “creo que la información a veces era muy extensa y que sería más significativa

la práctica real para poder tener un dossier con recursos". Esto confirma, entonces, la necesidad de hacerles conscientes de la importancia de la teoría de la didáctica de la lengua (objetivos D.2, D.3 y D.4).

Afortunadamente, también hay quien reconoce la importancia de los "casos prácticos y reales y las correcciones tan exhaustivas de la profesora que ayudan mucho a hacer modificaciones y mejoras en los trabajos", lo que garantiza que, igualmente, hay quien ha alcanzado los tres objetivos de aprendizaje más relevantes para la propia asignatura (D.2, D.3, D.4).

El segundo aspecto está relacionado con las explicaciones teóricas proporcionadas. Hay quien considera que "Patricia explica muy claro y da variedad de ejemplos para que lo entendamos", mientras que hay también quien piensa que, en lugar de ir explicando los conceptos oportunos a partir de las dudas que ellos mismos generaban y escribían en el chat, "[h]ubiera sido interesante recibir alguna clase magistral en vez de ir resolviendo dudas"[171], en clara contradicción con la idea subyacente expresada en algunos informes (§4.2).

Finalmente, puede ocurrir que ellos consideren puntos débiles lo que en realidad es un objetivo de aprendizaje para el profesor. De ahí que haya varios comentarios que aludan a la "excesiva carga de trabajo" que no nos supongan ningún problema, como ya se ha señalado (§4.2), porque ese discurso implica dar por superado el tercer objetivo de docencia (D.3) propuesto para la presente secuencia didáctica (§2).

5. DISCUSIÓN

Conviene comenzar haciendo una reflexión sobre la diferencia entre los comentarios proyectados en el informe, siempre relacionados con el aprendizaje realizado y lo innovador del método, y los comentarios expuestos en las encuestas docentes, más enfocados a rechazar la metodología de una forma destructiva que, en la práctica, sirve de poco

[171] Comentarios como este demuestran la necesidad de mantener la clase magistral como técnica docente, no como método de enseñanza (Santiago Ylarri, 2012; García-Saavedra y Rubí-González, 2021).

para la mejora docente, porque falta información real del malestar y, lo que es peor, no se muestran alternativas que puedan ayudar a la profesora a solucionarlo. Parece, pues, inevitable la existencia de "un grupo importante que no es capaz de prever ni los objetivos ni los criterios de evaluación" (Fernández y García, 2019: 137), lo que se traduce en que la metodología propuesta nunca va a funcionar en la absoluta totalidad de los estudiantes.

A esto cabe añadir, claro está, la manera en que se exponen las propias preguntas en las encuestas, algunas de ellas formuladas en un estilo acorde con la tradicional clase magistral que implica que el estudiante valore solo la transmisión de información, frente a la metodología centrada en el alumno que se intenta que desarrollen en la asignatura. La contradicción, entonces, resulta no solo indiscutible sino también insalvable mientras sigamos rigiéndonos por criterios institucionales que permitan (o incluso obliguen) a desarrollar la guía docente en la que se habla de "examen final"[172] (Powell Franco y García Álvarez, 2006). En este sentido, el examen realizado con el manual delante (no memorístico) puede haber contribuido mínimamente a diluir un poco dicha contradicción, al compatibilizar ambas visiones de la docencia sin salirse de la norma institucional.

Por lo que respecta al estudio de casos *per se*, exige mucho trabajo autónomo del alumnado, a la vez que al profesorado le demanda gran seguimiento y constancia (Barnes, Christensen y Hansen, 1994; Wassermann, 1994). Si a esta metodología activa se le aplica un aprendizaje plenamente virtual como el que ha tenido lugar durante el curso 2020-2021, se puede hacer mucho más duro para el estudiante que si se realiza de manera presencial, pues le exige una fuerza de voluntad que no siempre se ha trabajado en cursos anteriores (Rodrigo Segura y Méndez Cabrera, 2018; Powell Franco y García Álvarez, 2006). La única forma de subsanar esta circunstancia, como se ha señalado, es haciendo que el seguimiento del docente sea mucho más constante de lo que quizá haya sido (Paricio, 2019). Así, además de las tutorías

---

[172] Esta reflexión es consecuencia del comentario realizado por Marta León-Castro Gómez durante el congreso, a quien agradezco, por tanto, su apunte.

obligatorias organizadas al inicio y de las tutorías opcionales de seguimiento, quizá se habría hecho necesario exigirles a todos un borrador del trabajo a mitad de semestre (Fernández Martín, 2020); diseñar actividades de autoevaluación y reflexión sobre el mismo aprendizaje, además de hacer obligatorias las tutorías de seguimiento. Estas actividades, que en las clases presenciales se podrían hacer de forma implícita si se dedicaran algunas sesiones a trabajar los casos en el aula, impedirían, seguramente, el sentimiento de soledad que nos consta que muchos estudiantes han padecido durante este duro curso académico.

Al fin y al cabo, aplicar las metodologías activas a la enseñanza virtual es muy motivador, porque los alumnos aprenden, en el plano tecnológico, a desenvolverse en situaciones reales similares a las que se encontrarán posteriormente (Barnes, Christensen y Hansen, 1994: 47-51) en el plano metalingüístico, aprenden a *hacer cosas con las palabras*, que es al final en lo que consiste, en esencia, el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua; y en el plano metacognitivo se involucran en su propio proceso de aprendizaje, porque se ven reflejados en una persona ficticia con la que crean lazos identitarios más o menos profundos (BrockBank y McGill, 2018; Rodrigo Segura y Méndez Cabrera, 2018; Paricio, 2019). Sin embargo, el mayor aprendizaje que se pueden llevar de esta experiencia con el estudio de casos prácticos es, precisamente, que todo proceso de aprendizaje precisa de un gran esfuerzo que nadie puede hacer por ellos (Barnes, Christensen y Hansen, 1994: 38).

6. CONCLUSIONES

Como se ha dejado entrever, los objetivos planteados en la introducción se han cumplido con relativo éxito. Algunos comentarios expuestos como resultados de la experiencia docente para comprobar cómo lo han llevado los estudiantes muestran que el método de casos les supone un cambio en la manera de aprender a enseñar lengua española. De este modo, se alcanza el primer objetivo de la investigación, pues se ha conseguido "proponer un cambio atractivo para los estu-

diantes en la enseñanza de la parte teórica de la asignatura de Didáctica de la lengua española".

El segundo objetivo, consistente en "incorporar al aula de didáctica de la lengua ciertas metodologías activas como son los estudios de caso", también se ha conseguido, dado que se ha utilizado esta metodología como parte esencial de la evaluación de la asignatura. Naturalmente, resulta hoy por hoy complejo deshacerse de la limitación que supone el hecho, quizá, de que los mismos estudiantes detecten una contradicción entre, por un lado, el examen final, cuya estructura se encuentra mediada en parte por la institución a través de las guías docentes que, en teoría, estamos obligados a seguir, dada la necesidad de unificar y coordinar la docencia de las asignaturas y, por otro lado, el estudio de casos que exige de ellos leer de forma significativa, razonando los contenidos y aplicando distintas destrezas y habilidades en su resolución, de las que no se examinan realmente con dicha forma de evaluar.

El tercer objetivo, por su parte, "demostrar que el estudio de casos, como ejemplo de metodología activa, fomenta la reflexión sobre la enseñanza de la lengua", se cumple en la medida en que el método destruye, en ocasiones, sus expectativas no solo en contraste con lo que hubieran deseado hacer en la asignatura, sino también en comparación con los métodos con los que están acostumbrados a aprender. Así, las críticas negativas centradas en la carga de trabajo que exige el método entran en la línea de lo esperable si no están acostumbrados a trabajar de esta forma. El problema, no obstante, es que constituyen una valoración demasiado subjetiva, difícil realmente de medir, pero útil, en cualquier caso, para hacerles pensar sobre sus propias limitaciones. De ahí que probablemente hubiera sido necesario efectuar un recuento exacto de la cantidad de horas que han dedicado al informe, de manera que se pudiera extraer una aproximación de lo que realmente significa "enorme carga de trabajo".

Por lo que respecta a los objetivos docentes, las calificaciones obtenidas en el informe dejan entrever que algo han aprendido, aunque a juicio de algunos no sea suficiente o no coincida con sus expectativas. Las reflexiones escritas en el punto 1 del informe demuestran con

creces que han alcanzado el primer objetivo de aprendizaje, “hacer reflexionar sobre la diferencia entre la ficción mostrada en una serie televisiva y la realidad histórica que consta en los documentos”, sobre todo quienes se han atrevido a arriesgar y han leído más allá de lo que se les pedía.

El segundo objetivo de docencia, “hacer reflexionar de forma crítica sobre las distintas maneras en que se pueden llevar al aula de Primaria contenidos de lengua”, se ha cumplido en la medida en que expresan, sobre todo en las conclusiones del informe, la novedad que supone aplicar un estudio de casos como el planteado a las aulas de Primaria, pues de esta forma cuentan con una alternativa doble: la vivida por ellos como estudiantes que han aplicado dicha metodología activa; y la que estudian como observadores de la práctica docente de la ficticia Elizabeth Thatcher. En otras palabras, al haber visto prácticas de aula más o menos reales (o, al menos, verosímiles, creíbles y, por tanto, posibles), se han tenido que enfrentar a dos formas distintas de enseñar el mismo contenido lingüístico: la que ellos elegirían como maestros recientemente formados, aunque sin experiencia; y la que se ve en la reconstrucción fílmica del aula de Primaria de la serie.

El tercer objetivo docente, “concienciar al alumnado del esfuerzo que debe realizar para resolver un caso, analizándolo a partir de ciertos contenidos teóricos”, parece cumplirse en el momento en que aparecen comentarios que aluden a la cantidad de trabajo que supone realizar el estudio de casos, con todo lo que este conlleva (exposición oral, intervención en el foro, entrega final del informe), de forma complementaria, por supuesto, al resto de las actividades planteadas en la asignatura: estudio de casos teóricos y un examen final en dos partes.

Por último, el cuarto objetivo docente, que era “concienciar al alumnado de la importancia de la teoría de didáctica de la lengua, aunque se estudie de forma aplicada”, se plasma en que no solo los estudiantes están aprendiendo, con el estudio de casos, la teoría de la didáctica de la lengua correspondiente a través de las lecturas, sino porque, a la vez, están reflexionando sobre la posibilidad de que esa teoría estudiada mediante un caso práctico pueda convertirse a medio plazo en su práctica profesional, si deciden llevarla a sus futuras aulas de Pri-

maria. De esta forma perciben que los conceptos teóricos de la didáctica específica les pueden ayudar a construir alternativas docentes.

Como propuestas de mejora del método tal y como se ha diseñado aquí, cabría hacer algunas modificaciones al informe, por ejemplo, fusionando el primer punto y el sexto y focalizando el cuarto en la programación didáctica de la maestra y dejando, entonces, el quinto como pura creación del grupo. También convendría revisar las correspondencias episodio-capítulo, puesto que en algunas ocasiones los grupos no sabían cómo realizar la relación entre la teoría y la práctica, no solo por la habitual posible contradicción entre ellas, sino porque realmente la secuencia fílmica era excesivamente breve o apenas se mostraba contenido específico de didáctica de la lengua.

De todas formas, quisiéramos animar a llevar a la práctica la experiencia expuesta, considerando las mencionadas limitaciones (mayor tutorización grupal, modificaciones en el informe, revisión de las correspondencias episodio-capítulo, reestructuración de porcentajes de evaluación…)[173]. *Cuando habla el corazón* es tan solo una de tantas posibilidades, pues hay numerosas películas y series de ficción como *Merlí*, *Hit*, *Ron Clark*, *Rebelión en las aulas*, *El club de los poetas muertos*, *Los chicos del coro*, *Mentes peligrosas, La ola, La sonrisa de Mona Lisa*, *El Club de los Cinco* o *La profesora de Historia*[174] que, con un poco de imaginación por parte del docente universitario, podrían ser extraordinariamente útiles para incorporar el estudio de casos prácticos a diversas asignaturas de didáctica sin contravenir ningún texto legislativo ni criterio ético autoimpuesto.

Cabe, pues, concluir que, pese a que haya (pocos) estudiantes que deseen llevar a cabo un trabajo más tradicional, quizá por la aparente pasividad que conllevan los métodos de clase magistral, es necesario acostumbrarles a aprender de forma reflexiva, porque la universidad no es (o, al menos, no debería ser) un lugar en el que la enseñanza se

[173] Esta reflexión es consecuencia del comentario realizado por Vicente J. Marcet Rodríguez durante el congreso, a quien agradezco, por tanto, su apunte.

[174] Esta reflexión es consecuencia del comentario realizado por Gema Belén Garrido Vílchez durante el congreso, a quien agradezco, por tanto, su apunte.

limite a la transmisión de unos conocimientos que se den por prístinamente indiscutibles: la universidad debe hacer pensar al estudiante, debe hacerle entender la diversidad de soluciones posibles para un mismo problema. Y la única forma de aprender a pensar es leer, investigar, indagar, sentir curiosidad por la manera en que otros, antes que nosotros, se han enfrentado a una contrariedad. Insistimos, entonces, en lo que se dijo en la introducción acerca de que *la teoría del hoy es la práctica del ayer*: no podemos pasar por alto la experiencia de nuestros predecesores si de verdad queremos seguir avanzando en mejorar nuestras prácticas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente trabajo se enmarca dentro del Proyecto de innovación Docente UAM 2020-2021, con referencia FPYE_002.20 INN titulado *La enseñanza de lenguas en la formación del profesorado en entornos digitales de aprendizaje*.

8. REFERENCIAS

Albertus Morales, A. y Vicente Ruiz, P. A. (2015). La programación de unidades didácticas. En P. Guerrero Ruiz y Mª T. Caro Valverde (Eds.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 237-260). Pirámide.

Álvarez-Rodríguez, D. (2019). La innovación en audiovisuales mediante programas educativos multimodales para la educación primaria. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 10, 210-222. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7181278.pdf

Anaya Reig, N.; Calvo Fernández, V. (2020). Intervención psicoeducativa para promover el hábito lector en la formación docente. En Mª M. Molero Jurado; Á. Martos Martínez; A. B. Barragán Martín; Mª M. Simón Márquez; Mª Sisto; R. Mª del Pino Salvador; B. Mª Tortosa Martínez; J. J. Gázquez Linares; Mª C. Pérez-Fuentes (Comps.). *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar. Nuevas realidades de análisis* (pp. 127-138). Dykinson.

Barnes, L. B.; Christensen, C. R. y Hansen, A. J. (1994). Teaching with Cases at the Harvard Business School. En L.B. Barnes; C. R. Christensen; A. J. Hansen (Eds.). *Teaching and the Case Method* (pp. 34-68). Harvard Business School Press.

Brockbank, A. y McGill, I. (2018). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata.

Calle-Álvarez, G. Y. y Gómez-Sierra, M. I. (2020). El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria. *Panorama*, *14*(27), 14-34. https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1518

Castellote Herrero, E. (2017). De la aguja a la lectura: maestras, niñas y escuelas en los inicios del sistema educativo español. En B. Almeida Cabrejas; R. Díaz moreno, Mª C. Fernández López (Eds.), *«Cansada tendré a vuestra excelencia con tan larga carta.» Estudios sobre aprendizaje y práctica de la escritura por mujeres en el ámbito hispánico (1500-1900)* (pp. 151-163). Axac.

Cerdán Martínez, V. (2018). Un método didáctico de empoderamiento a partir de la serie de TV: «Black mirror». *Vivat Academia*, 144, 37-49. https://doi.org/10.15178/va.2018.144.37-49

Cortina, A. (2007). Lo justo y lo bueno. En C. Gómez y J. Muguerza (Eds.), *La aventura de la moralidad (paradigmas, fronteras y problemas de la ética)* (pp. 382-404). Alianza.

Fernández, A. y García, E. (2019). Autorregulación del aprendizaje, para la transformación intelectual del estudiante. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Eds.). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 131-154). Narcea.

Fernández Martín, P. (2020). El estudio de casos como método para enseñar lengua: un ejemplo para Magisterio. En J. J. Gázquez Linares; Mª M. Molero Jurado; Á. Martos Martínez; A. B. Barragán Martín; Mª M. Simón Márquez; Mª Sisto; R. Mª del Pino Salvador; B. Mª Tortosa Martínez (Coords.), *Investigación en el ámbito escolar. Nuevas realidades en un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 329-340). Dykinson.

Fernández Martín, P. (2019). *Didáctica de la lengua española para Educación Primaria*. Paraninfo.

Fernández Martín, P. (2018). La enseñanza de lenguas extranjeras a través de las nuevas tecnologías: reflexiones y propuestas. *Thélème. Revista Complutense De Estudios Franceses*, *33*(2), 139-158. https://doi.org/10.5209/THEL.59585

Fernández Martín, P. (2017). Enseñando lengua en Magisterio: una propuesta de trasvase metodológico de ELE/EL2 a ELM/EL1. En B. Peña Acuña y A. Mª Aguilar López (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura. Buenas prácticas docentes. Tomo I* (pp. 112-148). Asociación Cultural y Científica Iberoamericana. http://hdl.handle.net/10486/678680

García-Saavedra, M.; Rubí-González, P. (2021). La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal),* 25(1), 1-12. http://doi.org/10.15359/ree.25-1.17

Garvin, D. A. (2007). *El método de casos*. CEU.

Muguerza, J. (2007). Del Renacimiento a la Ilustración: Kant y la ética de la Modernidad. En C. Gómez y J. Muguerza (Eds.): *La aventura de la moralidad (paradigmas, fronteras y problemas de la ética)* (pp, 80-128). Alianza.

Paricio, J. (2019). La calidad de «lo que el estudiante hace»: aprendizaje activo y constructivo. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Eds.). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 57-88). Narcea.

Powell Franco, A. L.; García Álvarez, C. (2006). Enseñando psicología con técnicas didácticas avanzadas: el método de casos y el de aprendizaje basado en problemas. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 11*(2), 227-238. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211202.

Rodrigo Segura, F. y Méndez Cabrera, J. (2018). Aplicació de la metodología de projectes de treball de llengua en els graus de Mestre/a d'Educación Infantil i Primaria. *Didacticae*, 6, 144-158. 10.1344/did.2019.6.144-158

Rosker, E. J. 2006. El método de casos como herramienta transformadora de la sociedad. *Revista Universidad y Empresa, 5*(11), 109-122. https://ssrn.com/abstract=1508729.

Santiago Ylarri, J. 2012. La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires,* 20: 219-243. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4257313.pdf

Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu.

UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA A TRAVÉS DE LA INCLUSIÓN DE MEDIOS AUDIOVISUALES EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

MARÍA JOSÉ HIGUERAS-RUIZ
Universidad de Granada

1. LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Durante la última década los medios de comunicación en general, y los recursos audiovisuales, en particular, han adquirido un protagonismo que motiva su presencia en el ámbito social, familiar, laboral. Por ello, resulta indiscutible la inclusión de los mismos, además, en el contexto educativo. En este caso, la pertinencia de incorporar herramientas digitales y tecnológicas asociadas a la comunicación en el desarrollo docente incluye dos vertientes: (1) su consideración metodológica para la enseñanza de diversas materias, y (2) la atención a los recursos como objeto de estudio en sí mismos: sus usos y aplicaciones.

La combinación de ambas perspectivas conllevará un aprendizaje caracterizado por la motivación, participación e interés de los alumnos, favoreciendo la asimilación de los conocimientos y su preparación para el ámbito social y laboral futuro. Nos apoyamos en las palabras de Vicente Sánchez-Rodríguez (2011) para fortalecer estas ideas con la siguiente afirmación:

> No debemos aislar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la sociedad de la información y el conocimiento en la que estamos inmersos. Desde ese punto de vista, es importante considerar el impacto de las TIC en la actualidad y, por ende, en la educación (p. 151).

El docente será el agente encargado de propiciar la inclusión de los recursos audiovisuales en su aula, así como de dirigir el aprendizaje en torno a ellos y sobre los mismos. Para esto, será necesaria la formación previa, junto a la disposición de los dispositivos en el centro. En la llamada sociedad de la información y la comunicación, la inclusión de recursos audiovisuales en el sistema educativo es considerado un reto esencial en la agenda de objetivos de los organismos competentes, para proporcionar a los profesores la preparación precisa, y brindar a los colegios e institutos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pertinentes. El alumno, por su parte, queda alejado del rol de receptor pasivo de la información, para convertirse en un ente activo que participa y forma parte de la creación del conocimiento (Cabero-Almenara, 2004).

Este trabajo persigue el objetivo de elaborar una unidad didáctica (UD) que incluya recursos audiovisuales en su aplicación, a través del desarrollo de actividades que supongan el empleo de dichos medios para el aprendizaje de la lengua como sistema de comunicación e interacción humana, y la alfabetización mediática.

Las razones que avalan el interés de la propuesta se focalizan en la omnipresencia de los recursos audiovisuales y los medios de comunicación en la sociedad actual. Ello motiva su inclusión y consideración en el ámbito académico, lo que, de acuerdo con Antonia Ramírez-García y Natalia González-Fernández (2016), en ocasiones se limita a la mera incorporación de estos materiales y contenidos, sin suponer una auténtica transferencia al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La justificación de la citada UD se refuerza con la consideración de las ventajas derivadas del uso de los medios audiovisuales en el aula: estimulación del alumnado, acceso a múltiples recursos, enriquecimiento de clases y proyectos, valor agregado a la construcción social del conocimiento, aprendizaje participativo (Susana-Sevilla, 2013, pp. 155-157). Junto a estas características, advertimos también los inconvenientes y/o necesidades que implican la incorporación de recursos audiovisuales en el ámbito docente, que serán igualmente indicadas en el texto.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. RECURSOS AUDIOVISUALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Los recursos audiovisuales se han configurado como herramientas útiles y pertinentes para su inclusión en el ámbito educativo. Su influencia social y emocional, su atractivo, y sus ventajas para mostrar y transmitir información, los convierten en elementos de gran valía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello conlleva tanto la formación del profesorado al respecto, como la familiarización por parte de los discentes. Así lo expresaba Federico Ruiz-Rubio (1994):

> Resulta inexcusable, pues, instruir en el lenguaje específico de la imagen, utilizado por los medios audiovisuales, para posibilitar en el alumnado una perspectiva crítica y el desarrollo de respuestas adecuadas al estímulo del medio (p. 74).

La inclusión de los recursos audiovisuales en la vida diaria de docentes y alumnos explica y motiva su incorporación como medio pedagógico, didáctico y metodológico en las aulas. Estas herramientas son definidas como contenidos o programas informáticos que requieren una captación visual y/o auditiva por parte del sujeto para la transmisión del mensaje. A los tradicionales medios (vídeo, fotografía, audio) añadimos las posibilidades de la web 2.0 (blog, periódico en línea, aplicaciones) y, específicamente, las redes sociales (*Twitter*, *Instagram*, *What'sApp*).

Los teóricos del área señalan una serie de ventajas e inconvenientes en la aplicación del audiovisual en el ámbito escolar. El aspecto positivo más valorado por los académicos (Ferrés & Piscitelli, 2012; Susana-Sevilla, 2013) es el componente participativo que implican estas herramientas, motivando a los alumnos a formar parte de un grupo, expresarse y desarrollarse con autonomía personal y compromiso social y cultural. Siguiendo esta línea, anotamos la construcción colectiva del conocimiento, desarrollando relaciones entre los compañeros, que comparten opiniones, razonan y debaten sobre temas de diversa índole de forma crítica y responsable. Por otra parte, el uso de medios audiovisuales puede realizarse en diferentes asignaturas e, incluso, suponer una educación que fortalezca el conocimiento global e interconectado

del alumno. En definitiva, nos hallamos ante el desarrollo de una metodología participativa, activa e interdisciplinar (Sánchez-Rodríguez, 2011).

Respecto a los inconvenientes del uso de recursos audiovisuales en el ámbito docente, señalamos los posibles intereses comerciales o ideológicos que pueden ocurrir tras la decisión de incluir dichos medios en el currículo educativo (Gutiérrez & Tyner, 2012). Asimismo, normalizar la disposición en el aula de estas herramientas podría acrecentar la brecha digital entre centros o, incluso, entre las familias de los diferentes alumnos, lo que hace patente las desigualdades de acceso a la información (Núñez-Delgado & Liébana, 2013). Por ello se incide en la necesidad de conocer el contexto y situación social del colegio o instituto de forma previa a la aplicación de la propuesta didáctica incluida en el presente trabajo. Por otra parte, este tipo de materiales podría suponer la distracción del alumnado, la desvinculación con la materia a impartir o la pérdida de privacidad, si no se cuenta con la formación que su práctica requiere.

De acuerdo con estos factores, acudimos nuevamente a Cabero-Almenara (2004) para recordar que «los medios por sí solos no provocan cambios significativos ni en la educación en general, ni en los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular» (p.3), sino que precisan de la atención a una serie de variables (centro, profesorado, integración curricular) para alcanzar una aplicación positiva y satisfactoria de los mismos.

2.2. Tipología de recursos audiovisuales

A continuación, nos detenemos brevemente en los diferentes tipos de medios y recursos audiovisuales y su aplicación en el ámbito escolar, que serán considerados e incluidos en la posterior propuesta didáctica:

2.2.1. Cine

Si bien tradicionalmente la incorporación del cine a las aulas se limitaba al entretenimiento o la muestra de contenidos, podemos hallar otras posibilidades en el empleo de dicho medio desde una perspectiva

transversal, pues las películas presentan elementos de difícil cohesión, haciendo posible la inmersión del espectador en otras realidades culturales. El cine forma parte de la vida diaria de los adolescentes y, por ello, es realmente ventajosa su inclusión en la educación con el fin de inculcar el valor de la sensibilidad, la creatividad y lo cognoscitivo (Martínez-Salanova, 2003).

Además, estamos ante una herramienta altamente interdisciplinar que puede formar parte de la guía docente de asignaturas de diversa índole. Dicha metodología permite alejarnos de la criticada memorización de datos para ofrecer al alumno un aprendizaje práctico y comprensivo (Sánchez-Rodríguez, 2011).

1.2.2. Imagen

En estrecha relación con lo anterior, a través de las imágenes se presenta al estudiante una realidad, fortaleciendo la descripción de la misma y ampliando su información más allá de lo previamente conocido. La inclusión de fotografías en los libros de texto no es una novedad en el contexto que nos ocupa. Sin embargo, la posibilidad de su búsqueda y exposición de forma espontánea a través de internet supone un beneficio como apoyo a las explicaciones en el aula.

1.2.3. Audio

En la última década los recursos audiovisuales que incluyen grabaciones de voz han adquirido un protagonismo destacable. Junto al empleo cada vez más mayoritario de mensajes de audio en las redes sociales de comunicación como *What'sApp* o *Telegram*, resulta innegable la familiaridad con este recurso gracias a la grabación y escucha de *podcasts*. El *podcast* es especialmente considerado en el contexto que nos ocupa, ya que permite trasmitir conocimiento, contextualizar información, ejemplificar la pronunciación de fonemas … a través de breves pistas de audio previamente grabadas.

1.2.4. Redes sociales

Las redes sociales suponen una novedad en las relaciones humanas y comunicativas de sus usuarios e, igualmente, destacamos su utilidad en el aula, tanto como recurso de aprendizaje, como desde la perspectiva de la enseñanza de un uso seguro y responsable de las mismas.

En su investigación acerca de las redes sociales en educación, el teórico Juan José De Haro (2010) apuesta por su inclusión en el ámbito docente, atribuyéndole tres ventajas principales: (1) minimizan la necesidad de formación porque todos usan el mismo recurso, (2) fortalecen la comunicación con los alumnos de manera bidireccional, y (3) poseen un carácter generalista que posibilita su uso universal.

1.2.5. Videojuegos

El uso de videojuegos en el aula tampoco supone una novedad, no obstante, advertimos la facilidad de su inclusión en la última década gracias al acceso a internet. En esta categoría hallamos dos posibilidades diferentes: el videojuego clásico, que motiva al estudiante a realizar un esfuerzo cognitivo para su inmersión en textos narrativos de forma casi inconsciente; y la gamificación o ludificación, que ocurre con la aplicación de mecánicas del videojuego en entornos educativos para alcanzar la participación del alumnado a través de retos previamente diseñados (Serna-Rodrigo, 2016).

1.2.6. Web 2.0

A pesar de que en la mayoría de los recursos citados se incluye el acceso a internet, consideramos necesario dedicar una breve explicación a la web 2.0 de forma independiente.

La inclusión de internet en el aula permite ejemplificar búsquedas de información, elaborar ejercicios en diferentes plataformas con un alto componente de gamificación, y acceder a páginas web que incluyen datos e imágenes de todo tipo. Además, el uso de la web 2.0 en el ámbito educativo implica enseñar al alumno una actitud crítica y responsable ante la información, lo que favorece el aprendizaje autóno-

mo y la construcción de conocimiento propio (Sánchez-Rodríguez, 2011).

2.3. Competencia mediática en la enseñanza de la lengua

En el contexto que nos ocupa también resulta imprescindible conocer el término de competencia o alfabetización mediática y sus implicaciones. Ignacio Aguaded-Gómez (2013) define la alfabetización mediática «como el acceso a los medios de comunicación, comprenderlos de forma integral y tener una mirada crítica hacia sus contenidos, generando comunicación en contextos múltiples» (p. 7). Ello conlleva una serie de habilidades, conocidas como las 5Ces[175]: comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consistencia intercultural y ciudadanía (Gutiérrez & Tyner, 2012).

La competencia mediática implica incentivar la capacidad crítica respecto a las fuentes de información –características, autoría, calidad–, y desarrollar la habilidad para expresarse y comunicarse a través de los medios (Susana-Sevilla, 2013). En el alcance de dichas metas, la inclusión de recursos audiovisuales en la docencia permite mejorar el rendimiento y fomentar una educación permanente a través de prácticas innovadoras. Apoyando esta idea, Alfonso Gutiérrez y Kathleen Tyner (2012) apuntan que «la labor de la escuela es esencial para alcanzar la alfabetización digital y mediática por parte de los alumnos» (p. 32).

La denominada era digital o mundo de las pantallas motiva una mayor atención e inversión en la alfabetización mediática de los ciudadanos por parte de los organismos competentes. La relevancia que ha adquirido el sistema mediático en el mundo desarrollado actual, cuando el consumo de los medios de comunicación por parte de la audiencia propicia la configuración de sus identidades, opiniones e, incluso, acciones; supone una reformulación del concepto de alfabetización, que «ahora requiere incluir nuevas fuentes de acceso a la información y ser capaz de decodificar y comprender sistemas y formas simbólicas

---

[175] De su traducción del inglés: *comprehension*, *critical thinking*, *creativity*, *cross-cultural awareness* y *citizenship*.

de conocimiento transmitidas a través de los medios» (Ramírez-García & González-Fernández, 2016, p. 50). En definitiva, la alfabetización en el siglo XXI debe ser mediática, digital, multimodal, crítica y funcional (Gutiérrez & Tyner, 2012).

Volviendo al contexto educativo señalamos que, si bien la existencia de las áreas de Tecnología y Educación Plástica y Visual garantiza la competencia mediática del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en las dimensiones tecnológica y estética, respectivamente; resulta insuficiente para asegurar un nivel medio de capacitación en el resto de áreas: lenguajes, percepción e interacción, producción y difusión, ideología y valores (Ramírez-García & González-Fernández, 2016). Por ello, a nivel europeo, desde la Comisión de la Unión se fomenta una alfabetización mediática que considere dos ámbitos de actuación: el consumo de mensajes –análisis– y la producción de mensajes –expresión– (Ferrés & Piscitelli, 2012).

Asimismo, la formación del profesorado en dichas materias no queda ausente en esta agenda. Carolyn Wilson et al. (2011) firman el *Currículum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional* editado por la UNESCO, con el fin de recoger y poner en valor los beneficios y requisitos de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI). En este trabajo destacamos que dicha formación capacita al profesorado para empoderar a futuros ciudadanos, faculta en el conocimiento de los medios de comunicación en las sociedades democráticas, y fortalece el desarrollo de medios y sistemas de información en busca de una comunicación libre, independiente y plural (Wilson et al., 2011, p. 21).

Finalmente, acudimos a Laura López y María de la Cinta Aguaded (2015, p. 189) para sintetizar las dimensiones de la competencia mediática en la educación:

1. Lenguaje: conocimiento de los códigos, capacidad para utilizarlos y para analizar mensajes escritos y audiovisuales desde la perspectiva del sentido y el significado, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.

2. Tecnología: conocimiento y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación escrita y audiovisual para entender cómo se elaboran los mensajes. Comprensión del papel que desempeñan las TIC en la sociedad.
3. Procesos de interacción: capacidad de valorar, seleccionar, revisar y autoevaluar la propia dieta mediática. Capacidad de valorar críticamente los elementos cognitivos, racionales, emocionales y contextuales que intervienen en la recepción.
4. Procesos de producción y difusión: conocimiento de las funciones y tareas de los agentes de producción, las fases de los procesos de producción y difusión y los códigos de regulación. Capacidad para elaborar, seleccionar, compartir y diseminar mensajes mediáticos.
5. Ideología y valores: capacidad de lectura comprensiva y crítica, de análisis crítico y actitud de selección de los mensajes mediáticos, en cuanto representaciones de la realidad.
6. Estética: capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético.

A pesar de que la alfabetización mediática y digital de los estudiantes es responsabilidad del diseño curricular de la totalidad de las asignaturas de ESO, los autores dirigen una atención especial a la materia de Lengua Castellana y Literatura. En este punto, podemos observar un beneficio recíproco en la inclusión de recursos audiovisuales en dicha aula, como instrumento para la enseñanza de contenidos específicos de la citada asignatura, y como objeto de estudio en sí mismo para favorecer la competencia mediática. Siguiendo esta idea, María Cereceda-Peciña (2017) añade que:

> La asignatura de Lengua y Literatura debe contribuir a la alfabetización audiovisual y ser una materia innovadora en la que los medios estén presentes en el día a día de la docencia como instrumentos motivadores y favorecedores en el aprendizaje (pp. 12-13).

En este contexto nos dirigimos a las posibilidades de las narrativas transmediales que suponen la expansión de un relato literario a través de diferentes medios tecnológicos. José Hernández-Ortega (2020)

expresa la pertinencia de la conjugación de ambas áreas al afirmar que «los proyectos transmedia parten de la lectura de obras literarias para ofrecer múltiples producciones por parte del alumnado que integran los distintos aprendizajes» (p. 80).

A modo de ejemplo, destacamos la propuesta *Transmedia Literacy* (TL), resultado del proyecto de investigación liderado por el Doctor Carlos Scolari (2018). El citado trabajo, mediante la aplicación de una metodología cualitativa que incluye técnicas etnográficas, busca el alcance de dos objetivos: «por un lado, investigar las competencias transmedia de los adolescentes y los aprendizajes informales que desarrollan en medios digitales y, por otro, diseñar propuestas didácticas que aprovechen esas competencias y aprendizajes en el ámbito educativo formal» (González-López Ledesma, 2019, p. 225).

Los resultados de la citada investigación permiten concluir una serie de competencias y estrategias (Figura 1) para abordar el alfabetismo mediático de los adolescentes en el aula. Igualmente, dichas cuestiones serán especialmente atendidas en el diseño de las actividades de la propuesta didáctica incluida en el presente texto.



FIGURA 1. *Cuadro de competencias y estrategias de aprendizaje de alfabetismo transmedia*

Fuente: Scolari (2018)

3. UNIDAD DIDÁCTICA

En la elaboración de esta UD hemos acudido al marco curricular implantado por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa). En este caso, al abordar las cuestiones generales de la propuesta remitimos al lector a dicha normativa, priorizando en el espacio del texto los aspectos específicos de la UD.

3.1. Marco curricular general

La UD responde a la necesidad de enseñanza del lenguaje en un contexto comunicativo y digital a los alumnos de ESO. De este modo, el título de la misma, *El lenguaje como sistema de comunicación e interacción humana*, se desprende del objetivo general de la asignatura Lengua Castellana y Literatura:

> En resumen, esta materia persigue el objetivo último de crear ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa, capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida (Real Decreto 1105/2014, p. 359).

Para justificar esta propuesta acudimos a los cambios sociales derivados de la digitalización en la actualidad, cuando los adolescentes deben conocer las diferentes posibilidades comunicativas, así como las opciones y usos de las tecnologías asociadas, para desarrollarse como ciudadanos autónomos y responsables en dicho contexto.

La citada asignatura busca el desarrollo de las competencias comunicativas del alumnado durante los cuatro cursos de ESO y, es por ello que consideramos vital la proposición de una UD que se dirija específicamente a la adquisición de dichas habilidades por parte del discente. Además, amparados por la relevancia de las TIC en la era digital, consideramos especialmente oportuna la enseñanza y aprendizaje de los contenidos propuestos a través del empleo de recursos audiovisua-

les que, si bien resultan acertados en otros ámbitos del conocimiento, se revelan notablemente adecuados en el área que aquí tratamos.

La relevancia asignada a estas cuestiones en el marco curricular avala la importancia de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura durante la totalidad de la Educación Secundaria. Es de tipo troncal y tiene una carga lectiva de 4 sesiones en los cursos de 1.º, 2.º y 3.º de ESO, y de 3 sesiones en 4.º de ESO. En la UD que proponemos nos dirigimos específicamente al segundo curso, sin embargo, no desatendemos la posibilidad de ser aplicada a otros niveles con las modificaciones oportunas.

3.2. Marco contextual

La UD se plantea con la finalidad de llevarse a cabo en un centro que disponga de los recursos audiovisuales y tecnologías de la información necesarias para desarrollar las actividades que incluye. Actualmente es pertinente que los centros de Educación Secundaria públicos, privados y concertados del territorio español cuenten con la denominación de *Centro Tic*. Ello significa que, entre otras herramientas, existen pizarras digitales, conexión a internet y proyectores, que permiten la ejecución de la propuesta sin inconvenientes. Asimismo, resultará útil que los estudiantes dispongan de ordenadores y teléfonos móviles, que puedan utilizar tanto en el aula como en la casa, para resolver tareas específicas.

Sin embargo, en este punto debemos considerar dos casuísticas que podrían alterar el desarrollo de los ejercicios de forma idéntica a como se indican en este documento: 1. los problemas derivados de una mala conexión a internet o error informático, y 2. los problemas que pueden suponer el fallo técnico de las herramientas, o la inexistencia de las mismas. En estos casos, el docente deberá modificar las instrucciones de los ejercicios y/o cambiar su orden hasta la resolución de los inconvenientes hallados.

Por otra parte, no se especifican requisitos o incompatibilidades referidas al contexto socio-cultural de los estudiantes. Sin embargo, resulta imprescindible que este no sea incompatible con las necesidades tecnológicas anteriormente señaladas.

3.3. Objetivos

Remitimos al docente a la normativa indicada para hallar los objetivos generales de etapa y del área de Lengua Castellana y Literatura, y presentamos los objetivos didácticos de la unidad:

e. Objetivos conceptuales (saber conocer):
   A.1. Conocer los diferentes medios de comunicación y las opciones y particularidades de cada uno.
   A.2. Familiarizarse con las herramientas de comunicación audiovisual y sus posibilidades de aplicación.
   A.3. Comprender los usos comunicativos de aplicaciones y redes sociales, los riesgos y peligros que se deben considerar, y las posibilidades de su uso adecuado.
   A.4. Entender las normas de uso comunicativo y los diferentes tipos de discursos orales y escritos en diversos contextos sociales y culturales.
   A.5. Determinar las condiciones de producción e interpretación de textos y discursos.
   A.6. Conocer, comprender y diferenciar los usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos y los juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.
   A.7. Saber los conocimientos y normas de uso lingüístico para comprender e interpretar textos orales y escritos, y escribir y hablar de forma correcta, coherente y adecuada.
   A.8. Conocer la existencia de lenguas diferentes al castellano en el territorio español y su localización en las comunidades autónomas correspondientes.
f. Objetivos procedimentales (saber aplicar):
   B.1. Utilizar los medios de comunicación de manera crítica y responsable, verificando la credibilidad de las fuentes y formando una opinión coherente al respecto
   B.2. Aplicar los recursos de la comunicación audiovisual de forma responsable y autónoma para la expresión de conocimientos e ideas propias.

B.3. Manejar las redes sociales como instrumento de comunicación y desenvolverse de forma adecuada en dichas aplicaciones a través del lenguaje.
B.4. Aplicar la lengua como medio de comunicación de manera coherente y adecuada.
B.5. Utilizar el lenguaje apropiado y específico de cada situación comunicativa en las instituciones públicas, la vida familiar, la escuela y el contexto laboral.
B.6. Expresar sentimientos, ideas y opiniones de forma respetuosa y controlada a través de un uso apropiado del lenguaje.
B.7. Exponer, debatir y defender ideas con claridad en público mediante el uso comunicativo de la lengua.
B. 8. Reconocer palabras y frases sencillas de otras lenguas diferentes al castellano en el territorio español.

g. Objetivos actitudinales (saber ser):
C.1. Reflexionar acerca de los medios de comunicación, sus funciones, usos y poderes en el contexto social actual.
C.2. Adquirir una actitud crítica y sopesada ante la información que obtenemos de los diferentes medios de comunicación.
C.3. Actuar con responsabilidad y empatía en las redes sociales y otras aplicaciones digitales.
C.4. Valorar la lengua oral en el contexto social y cultural, y la importancia de un uso adecuado y ajustado a las diferentes situaciones.
C.5. Emplear un lenguaje no discriminatorio en la comunicación con otras personas, sin acudir a estereotipos por razones de sexo, clase, raza o cualquier otro aspecto susceptible de rechazo.
C.6. Adoptar una actitud respetuosa y de cooperación en los discursos orales y en el uso de la lengua en un contexto comunicativo.
C.7. Reflexionar sobre el lenguaje y las lenguas como instrumento de cognición y comunicación, el valor social de las lenguas y las variedades lingüísticas.

C.8. Valorar la situación plurilingüe en España y los aspectos positivos y negativos de dicha circunstancia a nivel comunicativo.

3.4. Competencias

A continuación, nos detenemos en las competencias específicas que se logran con el desarrollo de la presente propuesta, ordenándolas jerárquicamente en función de su importancia y grado de adquisición, y justificando dicha selección.

En primer lugar, destacamos dos competencias que están especialmente conectadas con la UD: la competencia en comunicación lingüística (CLL) y la competencia digital (CD). Como ya hemos señalado, el documento que elaboramos se focaliza en el uso de la lengua como medio de comunicación, empleando recursos audiovisuales para su adquisición y perfeccionamiento en un entorno digital. Por ello, resulta indiscutible el alcance de las facultades que permitan al alumno expresarse e interpretar conceptos, manifestar hechos y opiniones, interactuar de manera adecuada y creativa, y, en definitiva, comunicarse de forma oral y escrita adecuándose a los diferentes contextos sociales y culturales.

Por otra parte, en el desarrollo y aplicación de la UD atenderemos de forma especial a la inclusión de recursos audiovisuales en el aula con el fin de lograr la CD. En este sentido, también se introduce al alumno en los conocimientos y habilidades para hallar e interpretar la información de los medios de comunicación, emplearla de forma crítica, valorar su credibilidad en función de la fuente, e introducir dichos datos en su propio discurso. Asimismo, la CD también hace referencia al uso responsable de las TIC y las aplicaciones a las que accedemos a través de las mismas, incidiendo especialmente en las redes sociales por cuanto suponen un atractivo indiscutible para los adolescentes, entrañando un factor de riesgo si estos no son formados en su uso responsable.

En tercer lugar, nos detenemos en la competencia de conciencia y expresión cultural, ya que a través de la UD se introducirá al alumno

en la expresión cultural y artística como medio de comunicación, desarrollando sus propias facultades, y valorando las obras ya existentes. La inclusión de música, pintura, cine, literatura… en las actividades propuestas permitirá alcanzar la citada competencia.

Finalmente, resulta interesante señalar otras competencias que, si bien no son potenciadas de forma explícita con la presente propuesta, han sido tenidas en cuenta en la elaboración de la misma, favoreciendo su adquisición en la medida de lo posible: la competencia para aprender a aprender propiciará que el alumno comunique sus experiencias a través de grupos heterogéneos y de forma autónoma; la competencia social y cívica se fomentará a través de la comunicación entre alumnos, el diálogo y el respeto a opiniones ajenas; y se adquiere el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor mediante actividades que brinden autonomía, toma de decisiones y comunicación personal al adolescente.

3.5. Contenidos

A continuación, se presentan los contenidos específicos que guiarán el aprendizaje en la propuesta didáctica, en relación con los objetivos anteriormente expuestos:

- Saber:

1. Conocimiento de los medios de comunicación y sus particularidades en el uso del lenguaje.
2. Conocimiento de las herramientas y recursos audiovisuales.
3. Comprensión de las redes sociales: usos comunicativos, riesgos y posibilidades de uso.
4. Asimilación de los registros lingüísticos en los contextos sociales y culturales.
5. Conocimiento de las estrategias necesarias para hablar en público.
6. Comprensión de los usos sociales de la lengua.
7. Conocimiento de la variedad plurilingüe en España.

– Saber hacer:

1. Obtención y verificación de la información en los medios de comunicación audiovisual.
2. Empleo autónomo y responsable de las tecnologías de la información y la comunicación.
3. Manejo responsable de las redes sociales.
4. Comprensión e interpretación de textos orales y escritos en relación con el ámbito de uso y la variedad lingüística de España.
5. Comprensión de la intención comunicativa de los integrantes de un debate, y aplicación de las normas que lo regulan.
6. Exposición de ideas, opiniones y pensamientos personales.
7. Participación activa en situaciones comunicativas en el ámbito académico.

– Saber ser:

8. Reflexión y valoración sobre el poder de los medios de comunicación.
9. Actitud crítica ante la información obtenida por diferentes fuentes de información, y comprensión de las posibles diferencias halladas.
10. Aplicación de un comportamiento empático y responsable en las redes sociales.
11. Valoración de las virtudes de la lengua oral y escrita como elemento de comunicación en los distintos contextos sociales y culturales.
12. Reflexión y aceptación de las opiniones de otros interlocutores, y actitud de respeto en las situaciones comunicativas.
13. Valoración de las posibilidades del lenguaje para el desarrollo personal a través de la comunicación.
14. Reflexión sobre el uso del lenguaje como elemento de aprendizaje y comunicación, y el valor social de las lenguas en la situación plurilingüe de España.

3.5.1. Contenidos de las áreas transversales

Con el desarrollo de esta propuesta didáctica se fomentan una serie de áreas transversales referidas a cuestiones personales y sociales. En este sentido, el alumno adquiere las habilidades para expresar opiniones, pensamientos e ideas, lo que le permite formarse como persona autónoma con criterio propio. Dicha facultad será especialmente oportuna para su desarrollo como ciudadano.

Siguiendo esta línea, el aprendizaje del uso de los diferentes registros lingüísticos en función del contexto social también favorecerá el desarrollo futuro del adolescente, y facilitará el éxito en sus funciones en el ámbito laboral, social, familiar y académico.

Asimismo, debemos advertir el respeto y cooperación que se fomenta en las actividades desarrolladas en torno a la comunicación, el aprendizaje de un lenguaje que supera estereotipos de sexo, raza o clase social, y los beneficios del trabajo en grupo que brindan los ejercicios incluidos en esta UD.

Por otra parte, también anotamos un componente de interdisciplinariedad derivado de las actividades que requieren el conocimiento y uso de herramientas informáticas para su desarrollo, así como de aquellas que hacen referencia a las artes plásticas en su ejecución.

3.6. METODOLOGÍA

El método aplicado en el desarrollo de la propuesta didáctica supone una participación activa, significativa y creativa por parte del alumnado, donde el profesor adquiere el papel de guía y facilitador del aprendizaje. A través de la enseñanza de los conceptos básicos y el diseño de actividades de dificultad gradual que atiendan a la diversidad y a las necesidades especiales, el docente promueve un aprendizaje autónomo, pero supervisado.

En esta sección se detallan las estrategias llevadas a cabo para transformar la teoría en práctica de forma coherente, así como las particularidades del trabajo en el aula. Los criterios y decisiones descritas

organizarán la acción didáctica y responderán al estilo educativo del docente.

De acuerdo con el citado marco legal, el profesor adopta un enfoque comunicativo y crea un entorno motivador que permita fomentar las habilidades comunicativas de sus alumnos, de forma grupal o individual. Con la finalidad de crear ciudadanos competentes en comunicación, se fomentan estas cuestiones en los diferentes bloques de contenido mencionados y, además, se aprecia la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación en su aprendizaje. Asimismo, destacamos el carácter transversal de la metodología propuesta al atender a otras asignaturas en el desarrollo de las actividades cuando sea oportuno.

En el contexto específicos de esta UD se señala la pertinencia de las estrategias metodológicas que ayuden al alumno a debatir, exponer, describir, narrar, preguntar y dialogar, lo que se consigue especialmente a través del trabajo por tareas y proyectos. En este caso, también destacamos los beneficios de una metodología práctica dirigida a la elaboración de programas de televisión o radio, la interpretación de textos dramáticos, el juego de rol, el visionado reflexivo de obras audiovisuales, o la creación de grupos de debate. Finalmente, apreciamos la inclusión y uso de internet en el aula, valorando las cuestiones y posibilidades referidas en el marco curricular, donde forma parte de los estándares de aprendizaje evaluables de las diferentes materias.

3.6.1. Espacios

La propuesta didáctica focaliza la actuación en el aula, sin embargo, se atenderá a la posibilidad de acudir a otras localizaciones en determinadas actividades de forma específica y excepcional: biblioteca, sala de informática, patio, gimnasio, salidas. Específicamente, las actividades que suponen realizar grabaciones deberán ser ejecutadas en lugares amplios y abiertos, como la sala de ejercicio físico o el patio del recreo.

3.6.2. Materiales

Para el desarrollo de las actividades propuestas, como se ha indicado, se dirigirá especial atención a la inclusión de las TIC. Si bien el uso específico de cada material será señalado particularmente en cada actividad, de forma genérica atendemos a la necesidad de disponer de conexión a internet, ordenador en el puesto del profesor, proyector o pizarra digital, ordenadores portátiles en los puestos de los alumnos, teléfono móvil o tableta.

3.6.3. Temporalización

La normativa establece para Lengua Castellana y Literatura en 2.º de ESO un horario de 4 sesiones semanales de una hora de duración. La presente UD será desarrollada durante un trimestre, incluyendo una sesión semanal de acuerdo con la siguiente planificación:

TABLA 1. *Temporalización de la propuesta didáctica*

MES	SESIÓN	CONTENIDO	ACTIVIDAD
1	1	Registros y contextos lingüísticos	Dime cómo hablas y te diré con quién y dónde estás
	2	Registros y contextos lingüísticos	El lenguaje que asusta
	3	Registros y contextos lingüísticos	Jugamos a comunicarnos
	4	Comunicación en los medios	Efectos ópticos
2	1	Comunicación en los medios	Las siete diferencias en los medios de comunicación
	2	Comunicación en los medios	En búsqueda y captura de la *fake new*
	3	Comunicamos en los medios	Periodistas en la radio por un día
	4		
3	1	Comunicamos en los medios	Nos expresamos en vídeo
	2		
	3	Redes sociales	El WhatsAppcedario
	4	Redes sociales	Díselo con emojis

Fuente: elaboración propia.

3.7. Actividades

A continuación, presentamos las actividades asociadas a la UD. Estas han sido diseñadas considerando un entorno estándar, de manera que su aplicación no quede limitada a un centro concreto; sin embargo, resultará necesario revisarlas y adaptarlas en cada caso.

Las actividades son el elemento clave para desarrollar la UD y propiciar el alcance de los objetivos propuestos. En este caso, incluimos un total de 10 ejercicios[176] relacionados que permiten cubrir las particularidades de los alumnos. No obstante, no resulta imprescindible la ejecución de la totalidad de las tareas para lograr la aplicación de la UD.

Con el fin de presentar las actividades hemos utilizado el modelo de ficha diseñado por María Pilar Núñez-Delgado (2013), valorando que estamos ante una tabla completa, sencilla y estructurada. Asimismo, en la redacción de estos ejercicios optamos por un lenguaje directo que permita explicar oralmente lo escrito, la inclusión de diferentes tareas para un mismo contenido, y actividades que integren varias destrezas. Además, atenderemos a los alumnos de nivel más avanzado y a aquellos que precisen una mayor ayuda, a través de la inclusión de actividades de ampliación y refuerzo, respectivamente.

Las actividades serán ordenadas y planificadas de acuerdo con su temática, advirtiendo cuatro bloques de contenido: Registros y contextos lingüísticos, comunicación en los medios, comunicamos en los medios, y redes sociales. Asimismo, los ejercicios han sido planificados de acuerdo con un grado de dificultad ascendente, y considerando el carácter introductorio, de desarrollo y de síntesis. Finalmente, en el desarrollo interno de cada actividad también se tiene presente este último esquema.

3.8. Evaluación

El marco curricular de referencia establece que la evaluación en ESO debe ser continua, formativa, diferenciada y objetiva. Se trata de un instrumento para mejorar tanto el proceso de enseñanza como el de

---

[176] Fichas de actividades de la UD: https://bit.ly/3b9vFuj

aprendizaje, que permite conocer el avance del alumno, pero también la eficacia de la UD y de la labor del profesor.

A través de las herramientas de evaluación el docente detecta las dificultades del alumnado, pudiendo aplicar las medidas oportunas a la mayor brevedad posible en cada caso según lo establecido en la normativa. Por su parte, el alumno tiene derecho a ser evaluado de forma objetiva, así como a conocer sus resultados con el fin de mejorar su aprendizaje.

La evaluación es formativa porque propicia la mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje, y proporciona la información para conocer si es adecuado y, en su caso, incorporar las modificaciones necesarias.

La evaluación es integradora porque atiende a todos los elementos del currículo, y considera de manera holística la totalidad de las materias para alcanzar los objetivos generales de etapa y el desarrollo de las competencias. No obstante, la evaluación también se adecuará a cada materia en función de los criterios establecidos en el marco legal.

Finalmente, la normativa indica que en esta fase se deben considerar las características propias del centro y el contexto sociocultural en el que se encuentra situado, lo que resulta especialmente interesante en la UD que proponemos, y en relación al uso de las TIC y los recursos audiovisuales como herramientas de enseñanza de la lengua.

Por otra parte, remitimos al docente a la normativa con el fin de hallar los criterios y estándares de evaluación referentes, e indicamos los instrumentos de evaluación que proponemos aplicar en la UD.

Los instrumentos de evaluación son las herramientas que nos permiten determinar el grado de consecución de los objetivos por parte del alumnado. En la UD que nos ocupa la evaluación será realizada predominantemente a través de la observación continua del alumno por parte del docente con el fin de conocer su evolución en el proceso de aprendizaje. En este caso, el profesor contará con un diario de clase donde incluirá las notas pertinentes acerca de la actitud, progresos y resultados de cada estudiante. Asimismo, las actividades que incluyan

una entrega en papel serán incorporadas en un portafolios junto con los trabajos realizados en sesiones correspondientes a otras unidades didácticas. Por otra parte, las actividades que incluyan una entrega en formato digital serán conservadas en el ordenador del aula en las carpetas correspondientes, que permitan organizar los trabajos de cada alumno. Además, en la última sesión se contempla la inclusión de una prueba de síntesis a través de la aplicación de gamificación *Kahoot* que, junto a la evaluación de los conocimientos adquiridos, suponga el recuerdo de los mismos asegurando su asimilación.

El docente deberá interpretar los datos del diario y presentarlos en la rúbrica correspondiente en función de la tarea desarrollada. Cada una de las actividades contará con una carga equitativa en la puntuación global del tema que, asimismo, responderá al mismo porcentaje del resto del temario de la asignatura. No obstante, consideraremos individualmente el progreso del alumno en cada ejercicio, así como las condiciones personales que puedan influir en su desarrollo.

Por otra parte, al terminar la UD presentaremos a los alumnos la posibilidad de evaluar las sesiones, lo aprendido y la labor del docente. Para ello, le facilitaremos la siguiente rúbrica anónima y le pediremos que la rellenen en casa, para evitar distracciones o influencias por parte de sus compañeros o la presencia del profesor.

TABLA 2. *Rúbrica de evaluación de las sesiones*

Aspecto a evaluar	Nivel de satisfacción		
	Mucho	Normal	Poco
Las sesiones de trabajo son organizadas.			
He aprendido conceptos y procesos nuevos.			
El desarrollo de las sesiones ha sido lúdico y motivador.			
El docente explica claramente el trabajo y su finalidad.			
El docente me ha ayudado con mis dudas y dificultades.			
El docente me ha informado de los resultados.			
He podido trabajar con nuevos compañeros.			
He conocido algo nuevo sobre mí mismo.			
En las sesiones he reflexionado sobre nuevas ideas.			

Fuente: elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

La revisión teórica acerca de la inclusión de los recursos audiovisuales en el ámbito educativo y su posterior aplicación a través de una propuesta didáctica para el aula de Lengua Castellana y Literatura (2ºESO), permiten extraer una serie de conclusiones al respecto.

En primer lugar, es patente el protagonismo de los medios de comunicación y los recursos audiovisuales en el contexto social actual, lo que explica su incorporación al educativo, tanto como herramienta para el aprendizaje de diferentes materias, como desde la perspectiva de su conocimiento y uso con el fin de formar a futuros ciudadanos. Los autores estudiados, sin obviar los inconvenientes y requisitos en el empleo de recursos audiovisuales en el aula, destacan los aspectos positivos de un uso correcto de los mismos: carácter motivador y participativo, aprendizaje innovador y de calidad, y formación de conocimiento propio.

Asimismo, los organismos competentes a nivel internacional, europeo y nacional constatan y avalan la pertinencia del audiovisual en el diseño curricular y en el proceso pedagógico. En este sentido, acudiendo a nuestro contexto más próximo, advertimos las referencias a las TIC

y los medios de comunicación realizadas en el marco legislativo que impregna el sistema educativo español, y es considerado en la elaboración de esta UD.

Por ello, anotamos el interés y pertinencia de una propuesta que considere recursos audiovisuales de tipología y uso variado con el fin de enseñar el lenguaje como medio de comunicación e interacción humana. De este modo, advertimos la doble funcionalidad anteriormente señalada: la educación en y con recursos audiovisuales, para que los estudiantes se desarrollen de forma autónoma y responsable en este contexto.

En relación a las limitaciones de nuestra propuesta, hemos señalado la disposición de los instrumentos digitales y tecnológicos por parte del centro, lo que entendemos que en la sociedad actual del mundo desarrollado está resuelto de forma más o menos satisfactoria en la totalidad de los casos. Por ello, el condicionante más destacado para la aplicación de la UD se halla en el reto de formar al docente en el uso adecuado y actualizado de los recursos audiovisuales desde una óptica técnica y metodológica:

> En definitiva, que el profesor pueda ofrecer variedad de tareas con diferentes metodologías, un modelo de educación que atienda a la diversidad, lo cual se puede lograr con la combinación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en colaboración con los medios audiovisuales (Sánchez-Rodríguez, 2011, p. 153).

Por lo tanto, a pesar de sus constatados beneficios, el panorama descrito en este trabajo puede resultar utópico en un contexto real debido a los aspectos señalados, junto a otros que derivan directamente de la actitud del docente: ausencia de interés y compromiso respecto a los medios, focalización en las tareas planteadas en los libros de texto, inexperiencia en la aplicación didáctica de los recursos audiovisuales, limitación temporal en la planificación curricular, o incapacidad para gestionar grupos numerosos de alumnos en la realización de las actividades propuestas.

Nos hallamos expuestos a una gran cantidad de estímulos mediáticos y audiovisuales que, igualmente, forman parte del día a día de los

alumnos. Los profesores tienen el poder y la responsabilidad de incorporar los recursos audiovisuales en el aula de la forma más democrática posible, de acuerdo con el marco legislativo, sin que supongan la sustitución del conocimiento, sino su aprendizaje interdisciplinar e integral.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente trabajo ha sido realizado durante la contratación postdoctoral cofinanciada por el Plan Propio del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada, y el Proyecto de Investigación de I+D de Plan Nacional «Transmedialización y crowdsourcing en las narrativas de ficción y no ficción audiovisuales, periodísticas, dramáticas y literarias» (2018-2021) (Ref. CSO2017-85965-P).

6. REFERENCIAS

Aguaded-Gómez, J. I. (2013). El Programa «Media» de la Comisión Europea, apoyo internacional a la educación en medios Media Programme (EU) [International Support for Media Education]. *Comunicar*, *40*, 7-8. http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-01-01

Cabero-Almenara, J. (2004). No todo es Internet: Los medios audiovisuales e informáticos como recursos didácticos. *Comunicación y Pedagogía*, 20019-23. https://bit.ly/2QTyQ2w

Cereceda-Peciña, M. (2017). *Los recursos audiovisuales como herramienta TIC aplicados a la innovación didáctica en Lengua y Literatura en 2º de Bachillerato* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja, Logroño]. Repositorio institucional UNR. https://bit.ly/2OMRAQ4

De Haro, J. J. (2010). *Redes sociales para la educación*. Anaya Multimedia.

Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. Media Competence. [Articulated Proposal of Dimensions and Indicators]. *Comunicar*, *38*, 75-82. http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

González-López Ledesma, A. E. (2019). Escuela y medios digitales: algunas reflexiones sobre el proyecto Transmedia Literacy. *Cuadernos de Pesquisas*, *49*(174), 222-245. https://doi.org/10.1590/198053146249

Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. [Media Education, Media Literacy and Digital Competence]. *Comunicar*, *38*, 31-39. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03

Hernández-Ortega, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, *8*, 80-94. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.7

López, L. & Aguaded, M. C. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación. [Teaching Media Literacy in Colleges of Education and Communication]. *Comunicar*, *44*, 187-195. http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-20

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. [Cinema resources to teach and learn]. *Comunicar*, *20*, 45-52. https://doi.org/10.3916/C20-2003-07

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015, 3 de enero). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado.

Núñez-Delgado, M. P. (2013). *Modelo de ficha para el diseño de actividades de lengua.* https://bit.ly/3h8rQt7

Núñez-Delgado, M. P. & Liébana, J. A. (2004). Reflexión ética sobre la (des)igualdad en el acceso a la información. [An ethical reflection on non-equal access to information]. *Comunicar*, *22*, 39-45. https://doi.org/10.3916/c22-2004-07

Ramírez-García, A. & González-Fernández, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. [Media Competence of Teachers and Students of Compulsory Education in Spain]. *Comunicar*, *49*, 49-58. http://dx.doi.org/10.3916/C49-2016-05

Ruiz-Rubio, F. (1994). Cine y enseñanza. *Comunicar*, *3*, 74-80. https://doi.org/10.3916/C03-1994-10

Sánchez-Rodríguez, V. (2011). Innovaciones metodológicas en educación secundaria: Tic, música y medios audiovisuales. *EDETANIA. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*, *39*, 151-157. https://bit.ly/32hxZud

Scolari, C. (2018). *Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios*. Libro Blanco. H2020 Transliteracy Project. Barcelona. https://bit.ly/2RsoTJ7

Serna-Rodrigo, R. (2016). Videojuegos y Educación Literaria. Narrativas transmedia en las constelaciones literarias [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Alicante, Comunidad Valenciana]. Repositorio Institucional UA. https://bit.ly/3enQ5Sq

Susana-Sevilla, B. (2013). Recursos audiovisuales y educación. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, *24*, 153-165. https://doi.org/10.5209/rev_CDMU.2013.v24.46367

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong K., & Cheung, C. (2011) *Alfabetización Mediática e Informacional. Curriculum para profesores*. UNESCO.

EDUCACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS Y PEDAGOGOS EN COMPETENCIAS PARA LA ADQUISICIÓN DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

MARÍA JESÚS ROMERA IRUELA
Universidad Complutense

BELINDA UXACH MOLINA
Universidad Complutense

ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA
Universidad Complutense

1. INTRODUCCIÓN

La búsqueda reflexiva de procedimientos que posibiliten la adquisición de los saberes que educan a los alumnos que cursan los estudios propios de las profesiones educativas, y les permitirán educar a las generaciones futuras, constituye una cuestión esencial y permanente en la educación y la pedagogía de la formación del profesorado (Loughan & Hamilton, 2016), siendo, también, objeto de atención e indagación en nuestra labor docente e investigadora.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL OBJETO DE ESTUDIO E INNOVACIÓN

Nuestra perspectiva pedagógica la hemos dirigido, en este proyecto que compartimos, al proceso de enseñanza y aprendizaje en una materia que forma parte del plan de estudios de los futuros maestros y pedagogos: *Conocimiento pedagógico e investigación educativa.*

La identificación y adquisición de información valiosa y conocimiento, con la comprensión de los procesos que requiere tal logro dirigido al de la realización humana y humanizadora constituye el indicador esencial de la calidad de la educación, siendo un proceso permanente

a lo largo de la existencia. La consecución progresiva de estas metas depende de la participación de todas las instituciones educativas, en sus diferentes niveles, teniendo en ella una gran incidencia, por su acción derivada de su misión, las Facultades universitarias que forman al profesorado.

Tal formación, propia de la educación, siempre presente como su ideal, se nos presenta en nuestros días, por su complejidad, como un gran reto. Por una parte, seguimos situados entre la sociedad de la información y la del conocimiento, encontrando una enorme cantidad de información, múltiples versiones reiterativas de la misma, noticias falsas, junto a los múltiples conocimientos construidos, en gran medida, desde la racionalidad instrumental. En el orden de la realidad humana y social, advertimos un gran sufrimiento que tiene que ver con los conflictos, las estructuras sociales y los estilos de vida generados, y que denota inadecuación del conocimiento orientador de nuestras acciones. Por la otra parte, sólo la adopción de marcos holísticos e integradores para la construcción de los conocimientos, arraigados en los valores fundamentales de los seres humanos, permitirá avanzar en la conformación no solo de la sociedad del conocimiento, sino en su transformación en la de la sabiduría.

Ante tal desafío, resulta apremiante la formación personal y profesional de los profesores y profesionales de la educación en las competencias de información y adquisición de conocimientos que posibilitan su pleno desarrollo y el de aquellos a quienes se dirigirá su acción profesional.

El reciente plan de estudios del doble Grado de Maestro en Educación Infantil y Pedagogía, en la Universidad Complutense, ha incorporado la ya mencionada materia de *Conocimiento pedagógico e investigación educativa,* que se ha impartido por primera vez en el curso académico 2020-2021. En ella, las competencias en información están presentes no sólo como transversales, sino que, junto con las de adquisición de dicho conocimiento, y en ese marco, se incorporan también como específicas. Por consiguiente, la formación en dichas competencias tiene un carácter integrador y aporta la estructura en la que

se inscriben las competencias del mismo tipo propias de las demás materias del currículum.

El objeto de nuestro estudio e innovación ha sido introducir un enfoque pedagógico innovador en la formación en competencias en información y adquisición del conocimiento de la materia indicada que recibirán los alumnos del doble grado de Maestro en Educación Infantil y Pedagogía.

Dada la situación epidemiológica por el COVID-19, que ha proseguido durante el siguiente curso académico, ha sido necesario introducir en la docencia de la asignatura una adaptación referida al grado de asistencia presencial a la universidad por parte del alumnado y el profesorado, que ha requerido una mayor mediación tecnológica.

Nuestra perspectiva pedagógica conlleva una fundamentación que, a su vez, incide la concepción propia de estas competencias, la cual pasamos esbozar.

1.2. Marco de fundamentación de la educación en competencias en información y adquisición del conocimiento

La educación, tanto de la profesora como de los alumnos, con la materia y sus competencias de información y de adquisición del conocimiento pedagógico, en conjunción con el educativo, incorpora una orientación metacognitiva que los lleve a la comprensión de la naturaleza de dichos conocimientos que les educan y posibilitan educar, tomando conciencia de los procesos que conducen a su adquisición y de los que se requieren para su mayor adecuación y justificación. Este enfoque nos vincula, por una parte, con la epistemología y los paradigmas de la investigación en educación y, por la otra, con la consideración y reflexión sobre nuestros saberes y experiencias, los que ya poseemos y los que podemos llegar a tener, los cuales se comparten mediante la comunicación, primero, en grupos pequeños, y, después, con en el conjunto de los miembros de la clase.

Esta acción educativa integra algunas aportaciones previas de distintos autores. En el nivel meta-teórico, la del paradigma de la investigación participativa (Heron & Reason, 1997) que, desde su ontología subjeti-

va- objetiva, su epistemología ampliada, su metodología de investigación- acción colaborativa y su axiología centrada en la realización personal y social, así como la de los ecosistemas de los somos una parte, configura una pedagogía participativa. Junto a ella, la invitación de Toro (2015) a recuperar la mirada profunda del "co-razón" para intuir, sentir y ver lo esencial en nuestra contemplación de nuestra vida y de nuestro mundo, para reconocer y permitir que cada cosa sea lo que es, la acogemos al educar, ya que esta acción requiere alcanzar el conocimiento del ser humano en todo lo que es y en el conjunto de lo que es. Nos resuenan, al respecto y por el contraste, las palabras de Freire (1994): "lo poco que saben los hombres de sí mismos, de su ser en el mundo y con el mundo" (p. 24). Educar con "co-razón, afirma Toro (2014). En el ámbito del aprendizaje, compartimos la progresión hacia los niveles superiores de la jerarquía de Bateson (1991), situándonos en el nivel II, "aprender a aprender", en el que la persona, además de aprender una materia o destreza, se vuelve más diestra en el arte de aprenderlas y descubre conjuntos de opciones de aprendizaje expansivas y flexibles, sin dejar de pretender el nivel III, denominado "aprender a desaprender" o "cambios en la dirección de la sabiduría", en el que se busca cambiar o subvertir el paradigma en el que se ha realizado el aprendizaje II (Bateson, 1991; Cozzi, 2003). Es en ellos donde surge el conocimiento profundo.

En la "alfabetización informacional" y en la enseñanza y el aprendizaje de las "competencias informacionales" existen diferentes perspectivas en función de los paradigmas que las orientan. Desde la literatura actual se ha demandado la integración de enfoques y la interrelación de teoría y práctica (Bruce, 2013; Lloyd, 2017). Al educar en estas competencias en nuestro proyecto, el paradigma de la investigación participativa, por su amplitud epistemológica, nos permite adoptar una visión amplia, en la que integramos enfoques presentes en algunas de las contribuciones precedentes que seguidamente citamos, y que están en consonancia con el conocimiento pedagógico que desde el mismo se vislumbra.

El Comité de Instrucción para Educadores de la Sección de Educación y Ciencias del Comportamiento, elaboró y propuso una serie de nor-

mas de alfabetización informacional para la formación del profesorado, que la Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación [ACRL] aprobó en el año 2011. Estas comunican las expectativas referidas a esos conocimientos y habilidades que los estudiantes que se forman para ser profesores "necesitan desarrollar y aplicar en el trabajo académico y en la enseñanza previa al servicio" (p. 420). Ellos han de ser capaces de:

1. Definir y expresar la necesidad de información y seleccionar las estrategias y herramientas necesarias para encontrar esa información.
2. Localizar y seleccionar la información sobre la base de su adecuación a la necesidad específica de información y de sus necesidades de desarrollo.
3. Organizar y analizar la información en el contexto de la necesidad específica de información y de la adecuación al nivel de desarrollo de la audiencia
4. Sintetizar, procesar y presentar la información de una manera adecuada al propósito para el que se necesita información.
5. Evaluar tanto los elementos específicos de información como el proceso completo de búsqueda de información.
6. Saber cómo utilizar y difundir éticamente la información. (ACRL, 2011, pp. 421-425)

Además, estas nomas pretenden ayudar a los estudiantes de magisterio en la consideración de la forma de introducir dicha alfabetización en su práctica profesional. Desde nuestro punto de vista, estos estándares de aprendizaje han de ser adquiridos por los profesores y los estudiantes.

La ACRL (2015) ha introducido, posteriormente, una nueva perspectiva de la alfabetización informacional en la educación superior que, en vez de contener estándares de aprendizaje, está constituida por un marco de referencia formado por seis líneas generales, centradas en los conceptos básicos de dicha materia, las cuales van acompañadas por una serie de prácticas de conocimiento y un conjunto de tendencias para el aprendizaje, lo que posibilita una implementación flexible.

Este marco, basado en el concepto de meta-alfabetización informacional, aporta una mayor amplitud a la definición del término objeto de su consideración:

> La alfabetización informacional es el conjunto de capacidades integradas que abarcan el descubrimiento reflexivo de la información, la comprensión de cómo se produce y se valora la información, y el uso de la información para la creación de nuevo conocimiento y para participar éticamente en comunidades de aprendizaje. (p. 3)

La aplicación de este marco entendemos que requiere contextualización desde las orientaciones del conocimiento, en su progresividad aportada por un marco integrador.

La revisión de Garayeva et al. (2015) sobre la estructura y el contenido de la competencia informacional en la educación superior ha puesto de relieve los siguientes componentes en interacción: motivacionales y de valores, cognitivos, de actividad, comunicativos y de mantenimiento de la salud. Aunque advertimos presencia del componente metacognitivo en la caracterización del cognitivo, vemos necesaria su especificación. Junto a ello, consideramos que el primero y el último de los elementos identificados están relacionados.

La información y alfabetización informacional constituye la primera de las áreas que integran el marco de referencia de la competencia digital docente, aprobado por Resolución de 2 de julio de 2020 de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Este marco especifica tres competencias correspondientes a sus tres sub-áreas, las cuales son:

1. Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales.
2. Evaluación de la información, datos y contenidos digitales.
3. Almacenamiento y recuperación de la información, datos y contenidos digitales. (pp. 50640-50643)

Nuestra formación en competencias en información incluye las propias de esas tres áreas, pero su contenido sustantivo y formal es más amplio. Lo digital es sólo una de las formas en las que se objetiva la información y, al igual que en las normas de alfabetización previa, es

la comprensión de la auténtica necesidad del ser humano de llegar a ser lo que realmente es, lo que está en la base y es anterior a la identificación de la necesidad de información, siguiéndose de ella las subsiguientes competencias. De ahí que la información externa y objetivada en distintos soportes no sea suficiente, sino que dicha comprensión requiere abarcar la información interior, originada en el conocer experiencial subjetivo e intersubjetivo, para que la interrelación de los diferentes tipos de conocimiento, desde la investigación acción cíclica, conduzca a una mayor y mejor captación de la realidad y a una excelencia en la acción humana y social. Castañé (1988) lo indica de forma sintética en su trabajo: informarse y ser por la comunicación. Ward (2006) ha expresado la necesidad de no restringir el significado de la información ni el de la alfabetización informacional en los siguientes términos:

> Hay dos caras de la información y dos caras de la alfabetización informacional.
>
> En última instancia, la alfabetización informacional requiere algo más que un trabajo impasible y objetivo con el mundo. Requiere que seamos capaces de navegar por el ámbito interno tanto como por el externo. Si carecemos de autocomprensión y de la capacidad de aceptar el conjuro de nuestra vida interior, no podremos ser eficaces en nuestras vidas ni en el mundo. (pp. 21.22)

Enseñar ambas vertientes de la alfabetización informacional, prosigue Ward, será una de las llaves para el mundo futuro.

González (2013) ha propuesto como eje pedagógico de la educación el autoconocimiento, para poder pasar desde la escuela del conocimiento a la de la sabiduría. Este reto precisa una segunda alfabetización, ante la cual probablemente estemos y en la que se plantea “aprender a *leer* nuestro mundo interior para poder sentirnos los escritores del guion de nuestra vida (pp. 174-175). Ciertamente, la educación en competencias en información ha de inscribirse en la de la competencia humana.

La investigación fenomenográfica de Bruce (1997) de las experiencias de alfabetización informacional de los profesores universitarios aporta un modelo de ésta que reúne las siguientes siete caras:

1. La experiencia de uso de las tecnologías de la información.
2. La experiencia de las fuentes de información.
3. La experiencia del proceso de información.
4. La experiencia del control de la información
5. la experiencia de construcción del conocimiento.
6. La experiencia de ampliación del conocimiento.
7. La experiencia de la sabiduría. (pp-2-7)

Este conjunto de experiencias, en correlación con el aprendizaje, dan la siguiente progresión: datos, información, conocimiento, comprensión, conciencia profunda (insight) y sabiduría.

Las cuatro primeras caras de ese modelo se vinculan con la información externa y las otras tres con la internalizada, que resulta transformadora en las dos últimas caras (Bruce, 1997; Fázik & Steinerová, 2020).

El fin último de todo proceso educativo, en el pensamiento pedagógico crítico de Freire (1994), se centra en los dos momentos epistemológicos básicos que se dan en la adquisición de la alfabetización: la praxis de la revelación de la realidad y la de su transformación (Pallares, 2004, p. 71). Sin embargo, el paradigma crítico no tiene la potencia y el alcance que posee el de la investigación participativa.

La idea y las percepciones de la alfabetización informacional que tienen los estudiantes universitarios de primer curso de programas de grado de formación del profesorado de educación secundaria han sido objeto de estudio en el proyecto de tesis de Fázik & Steinerová (2020). Estas tres han sido las categorías que recogen la descripción de sus experiencias:

1. La concepción de la tecnología digital

La alfabetización informacional se concibe como un conjunto de competencias en el campo de la infraestructura de la información digital. …

2. La concepción del conocimiento

> La alfabetización informacional se concibe como la suma de las competencias necesarias para adquirir conocimientos con el fin de utilizarlos en la práctica. …
>
> 3. La concepción de la verdad
>
> La alfabetización informacional se concibe como la suma de competencias necesarias para evaluar críticamente la información con el fin de conocer la verdad. (pp. 291-292)

Esta tercera categoría identificada supone una aportación para la teoría de la alfabetización informacional, la cual estimamos valiosa, puesto que, de acuerdo con dichos autores, "la verdad tiene un fuerte potencial de transformación tanto a nivel del individuo como de la sociedad" (p. 298).

No abundan en la literatura del ámbito de la educación los trabajos que informan de experiencias o investigaciones efectuadas por profesores, desde su iniciativa e implementación propia, para formar a los futuros maestros de Educación infantil y primaria en las referidas competencias en información. Entre ellos, Jinadu y Kiran (2016) han identificado ocho prácticas en las que los académicos se comprometen con los estudiantes de una Facultad de Educación de Nigeria en el desarrollo de habilidades de información, comprendiendo su incidencia en sus futuros lugares de trabajo. Casanovas y Campos (2014), desde el análisis de los procesos de búsqueda y selección de información efectuados por los estudiantes de magisterio en la elaboración de textos académicos, han desarrollado varias propuestas didácticas para promover en éstos un uso eficiente de algunas herramientas digitales, con sus procedimientos, para fomentar su competencia tecnológica. Cuesta y Espitia (2020) han presentado su propuesta didáctica para fomentar diferentes estrategias de búsqueda, selección y análisis crítico de fuentes durante el proceso de escritura de un texto académico en el contexto de la formación inicial de maestros de educación primaria. Szecsi et al. (2019) han elaborado una estrategia que incluye, entre otras habilidades, la alfabetización informacional en la realización de actividades de investigación y otras tareas académicas por parte de los estudiantes de un programa de formación de profesores. La Wikipedia ha sido utilizada como recurso educativo en las prácticas educativas

de diferente niveles y espacios, entre ellas, las dirigidas a los futuros profesores (Cardoso & Pestana, 2020). Por último, la curación de contenidos ha sido introducida como una estrategia didáctica para la adquisición de la competencia informacional por parte de los alumnos que se preparan para ser docentes. (Negre et al., 2013, 2918).

Nuestro proyecto de formación e innovación trata de ser una aportación a esa línea de investigación y de acción educativa profesional, en la que se requieren aportaciones realizadas por los propios profesores.

2. OBJETIVOS

En nuestra experiencia educativa se ha vinculado la formación inicial de los profesores y pedagogos con la permanente del equipo promotor de la innovación, mediante la adquisición y vivencia de conocimiento e información valiosa por participación en esta acción pedagógica.

Este equipo ha estado formado por tres profesores de universidad, una alumna de doctorado con contrato FPU y una persona perteneciente al sector de administración y servicios.

La innovación ha tenido una pretensión amplia, que se ha determinado en otras dos.

A nivel general, nos propusimos incorporar un enfoque pedagógico en la enseñanza y el aprendizaje de las competencias en información, que requiere la adquisición del conocimiento pedagógico y educativo, por quienes van a ser van a ser los futuros maestros de Educación infantil y pedagogos, y para la mejora del desarrollo profesional y personal de quienes forman el equipo impulsor del proyecto, mediante la vivencia de dicha formación integradora de saberes y con posible transferencia a otras materias y ámbitos vitales.

Los objetivos más específicos que hemos pretendido alcanzar son los siguientes:

- Promover la comprensión en los alumnos de la incidencia que la información y el conocimiento tienen en su transformación personal, en la configuración de sus procesos educa-

tivos y en la transformación social, así como mejorar la de los miembros del equipo innovador.

– Capacitar a dichos estudiantes de magisterio y pedagogía para identificar sus necesidades de información, localizar, valorar, integrar y utilizar la que permite su satisfacción, poniéndola al servicio de su realización personal, profesional y social, desde la comunicación entre todos los participantes de dicha acción educativa.

Para la consecución de estos objetivos hemos proseguido utilizando una metodología participativa que, a continuación, detallamos.

3. METODOLOGÍA

Si bien la asignatura en la que se ha incorporado el enfoque pedagógico forma parte de la dedicación docente de la profesora que es responsable del proyecto innovador, los miembros del equipo han participado en sus fases de planificación, acción y valoración, así como en la posterior de comunicación, por lo que hemos procedido siguiendo una metodología de indagación acción colaborativa.

Dicha formación pedagógica en las competencias en información se ha inscrito, por consiguiente, en el plan de estudios de del doble Grado de Maestro en Educación Infantil y Pedagogía (https://bit.ly/3vQwWyu) y en la ficha docente de dicha materia (https://bit.ly/3o3kbOk).

Aunque hubo un pequeño desfase entre las fechas de comienzo del curso y concesión del proyecto, que tuvo una incidencia mínima en el equipo y en las primeras acciones, las fases de dicha metodología han quedado configuradas por las siguientes acciones:

1. Planificación:
   - Determinación de las sesiones dedicadas a las competencias.
   - Elaboración del pretest.
   - Esbozo de la actividad marco.
   - Preparación de materiales.
   - Diseño del campus virtual de la asignatura.

2. Acción:
   - Implementación de las sesiones teóricas y prácticas.
   - Revisión de las actividades.
   - Análisis guiado de documentos
   - Exposición de contenidos por parte del alumnado.
   - Realización de tutorías individuales y grupales.
3. Valoración:
   - Aportaciones de los sondeos.
   - Datos obtenidos desde los indicadores.
   - Resultados en la prueba objetiva.
   - Revisión de los portfolios.
   - Sesión de reflexión final del equipo

Presentamos, a continuación, con mayor detalle cada una de las fases.

4. DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

De acuerdo con el marco teórico previamente establecido, el contenido de esta formación en competencias en información ha estado informado por el conocimiento pedagógico, al igual que su metodología didáctica, que ha sido activa y participativa, combinado una pluralidad de formas: expositiva, experiencial, práctica, interrogativa, documental, dialógica y colaborativa, para poder fomentar, junto con el pensamiento analítico, crítico y de síntesis, la sensibilidad, imaginación, intuición, reflexión y deliberación.

La aplicación del marco de adaptación de la docencia, elaborado por la Facultad de Educación, ante la situación epidemiológica por el COVID-19, ha conllevado un gran despliegue de las herramientas y los recursos tecnológicos, en consonancia con las combinaciones, por una parte, de la docencia presencial rotatoria de una parte del alumnado mientras que los demás la siguen por Streaming, y, por la otra, de sesiones didácticas sincrónicas en línea. Esta notable mediación tecnológica, que encuentra su explicación en el referido contexto, atraviesa las tres fases de la experiencia, teniendo un mayor peso en la primera, que pasamos esbozar.

4.1 Planificación

De forma dialógica entre la profesora de la asignatura y responsable del proyecto y los otros miembros del equipo, se establecieron las sesiones de clase que se dedicarían a las competencias en información, de forma específica y práctica, dentro del conjunto de la materia e integradas en la epistemología y los paradigmas. El conjunto de ellas ascendió a 14. Como eje temático se diseñó una actividad marco que, además de ser la inicial, iba ser punto de referencia e inscripción de las otras actividades para la adquisición de estas competencias, y que se recrearía al final de la asignatura mediante la reflexión sobre el aprendizaje y la elaboración de un texto conclusivo. El título de esta ha sido *Mi proyecto educativo profesional: lo más significativo que sé y lo que preciso conocer.*

Desde la presentación de una propuesta inicial de pretest sobre el saber y las competencias de información que la mencionada profesora hizo al equipo, se elaboró, a través del análisis y discusión conjunta, su versión final, que permitiría, confirmar, sobre la base de la experiencia previa y de los resultados obtenidos en su aplicación, o modificar la formación prevista para el alumnado. Esta prueba inicial estuvo constituida por 30 preguntas de elección múltiple, con cinco alternativas de respuesta, que abarcaban los siguientes campos: información y conocimiento, fuentes documentales, búsqueda y recuperación de la información, bibliotecas y centros de documentación, y normas de la Asociación Americana de Psicología [APA] para la presentación de citas, paráfrasis y referencias bibliográficas.

Asimismo, se efectuó una planificación de las sesiones de coordinación y seguimiento que se llevarían a cabo durante la implementación de la innovación.

Junto a ello, se determinó el diseño del campus virtual de la asignatura, con las herramientas y los materiales de los módulos correspondientes.

Utilizando como software Moodle 3.8, se seleccionó para las sesiones de clase la plataforma Blackboard Collaborate, en la que también se han llevado a cabo algunas tutorías, de forma combinada con Google

Meet. Además, elegimos el módulo de actividad wiki para crear un espacio de aprendizaje colaborativo y de ayuda en la elaboración de los portfolios.

En esta fase previa a la acción didáctica, la profesora responsable de la materia elaboró varios vídeos sobre el reconocimiento de la propiedad intelectual desde la inclusión y presentación de citas y referencias según el modelo de la APA en la realización de los trabajos científicos, acerca de la elaboración de estrategias de búsqueda, con diversos lenguajes en sus perfiles, y recuperación de información, incorporando alertas para una actualización periódica, y sobre la gestión de las referencias con el uso de Refwoks. Estos vídeos fueron vistos y analizados por los demás miembros del equipo, si bien su retroalimentación compartida en sesión conjunta no se pudo incorporar antes de su utilización, por el ya referido desfase de fechas. También se fueron preparando otros materiales como diapositivas en PowerPoint que recogían el diseño de las actividades a realizar por los alumnos para la adquisición de dichas competencias o presentaciones de contenidos de temas del programa de la materia.

4.2 Acción

Al inicio del curso, el campus virtual de la materia quedó configurado con la introducción de las mencionadas herramientas y, sucesivamente, de los módulos de los contenidos que reunían los materiales elaborados.

En la primera sesión de la asignatura les dimos a conocer a los alumnos la innovación que nos habíamos propuesto incorporar y les solicitamos que respondieran virtualmente al mencionado pretest, que fue colocado en el campus virtual. Su implicación fue prácticamente total, ya que un 96% del alumnado lo contestó. El análisis de sus datos nos confirmó la necesidad de la formación prevista.

Durante el curso, las sesiones específicas y prácticas dirigidas a adquirir las competencias en información han estado integradas y relacionadas con las mencionadas para el conjunto de la materia.

Los miembros del equipo promotor de la experiencia tan tenido acceso a todas las clases de la asignatura, pudiendo incorporarse a ellas sin que fuera necesario aviso previo. Además de actuar como "amigos críticos" en dos de ellas, han participado en dos sesiones más de la actividad que constituye el eje temático de las competencias en información, así como en los sondeos de seguimiento del proceso por parte de los alumnos.

A título de muestra representativa e inclusiva, describimos la puesta en acción de la actividad marco, aludiendo a otras más específicas con las que guarda relación.

El objetivo que hemos pretendido alcanzar con esta actividad es que los alumnos tomen conciencia y reflexionen sobre los conocimientos más significativos de educación que ya poseen y acerca de la necesidad de adquirir otros que se van descubriendo o que desconocen, junto con los procesos que los posibilitan, practicando la escritura académica con la introducción de paráfrasis, citas y referencias bibliográficas. Por parte del equipo, la pretensión y realización ha sido compartir algunos de los saberes propios que estimamos valiosos.

En el contexto teórico de la reflexión sobre el conocimiento, uno de los miembros del equipo comunicó, en una sesión de clase, algunos de los que consideraba valiosos en su vida y, posteriormente, hubo un diálogo en el que los alumnos le formularon preguntas sobre los aspectos que habían despertado su curiosidad.

En otra sesión de clase contigua, la profesora de la asignatura comunicó a los alumnos, mediante un PowerPoint, el diseño de esta actividad: *Mi proyecto educativo profesional: lo más significativo que ya sé y lo que preciso conocer,* así como la preparación previa que la misma requería, fuera del contexto de clase, por parte de cada estudiante. Ésta consistía en identificar algunos de los conocimientos educativos relevantes que habían adquirido y que, por tanto, pensaban que los pondrían en acción en su futura práctica profesional, refiriendo las fuentes de procedencia de los que no fueran experienciales. Junto a ello, buscarían documentos de diversos tipos que les aportaran información para su proyecto y los leerían. Asimismo, verían los vídeos

sobre la presentación de paráfrasis y citas, que estaban incluidos en ese módulo en el campus virtual de la materia. Después de responder a todas las preguntas que les surgieron a los alumnos, la profesora modelo esta actividad proyectando un texto que daba a conocer su propio proyecto.

En dos sesiones prácticas realizadas en el contexto de clase, en las que los alumnos estaban reunidos por grupos en las salas de Collaborate y trabajando en los espacios de sus correspondientes wikis, realizaron la primera parte de dicha actividad que consistió en la redacción por cada uno de ellos de un pequeño texto sobre su proyecto, que contendría, al menos, dos paráfrasis y dos citas, corta y en bloque, presentadas según el modelo de la APA. Su elaboración conllevó comunicación y ayuda, tanto entre los miembros de cada grupo, como entre ellos y la profesora. Posteriormente, se compartieron los textos en cada grupo y se dialogó sobre ellos. En la segunda parte de esta actividad, que ocupó otra sesión de clase, se elaboró una lista de referencias única que incluía todas las fuentes citadas en los textos de los alumnos de cada grupo. La revisión de la actividad se efectuó, desde el punto de vista formal, en una clase práctica, en la que cada uno de los grupos proyectó para el conjunto de los participantes, mediante PowerPoint, un fragmento de uno de los textos y una parte de su lista de referencias. Las correcciones se hicieron desde las aportaciones de todos los demás, al tiempo que se examinaban los textos recogidos en las wikis. Los contenidos de estos escritos, junto con los aportados por el profesor del equipo, fueron objeto de análisis y reflexión después de haberse explicado las dimensiones que presenta la educación como objeto de conocimiento.

La parte final del título de la actividad marco, “lo que preciso conocer”, ha sido la referencia para vincular el resto de las sesiones prácticas que han posibilitado adquirir las competencias objeto de la formación. Así han quedado relacionadas dos actividades, centradas en la elaboración de perfiles de búsqueda, utilizando lenguajes documentales y el natural, la segunda de ellas orientada a satisfacer una necesidad de información identificada de forma grupal, junto con dos más dirigidas a recuperar y gestionar la correspondiente información obte-

nida en diferentes bases de datos. Otras conexiones han sido establecidas desde un conjunto de actividades que han permitido comprender los procesos de adquisición de la información y el conocimiento desde el análisis y la valoración de una serie de investigaciones realizadas desde diferentes paradigmas.

En la fase final de la asignatura y, para finalizar la actividad marco y el aprendizaje de las competencias, los alumnos elaboraron un segundo y último texto, fuera del contexto del aula, que podían realizarlo de forma individual o grupal y con la única indicación de que, en continuidad con el realizado sobre su proyecto educativo profesional, versara sobre lo más significativo que habían aprendido y sabían. Este se iba a compartir más adelante sin ser evaluable. En la última clase de la materia, otro de los miembros del equipo de la innovación compartió con los estudiantes lo que era más importante para ella en su actual proceso de construcción de conocimiento y que el adquirirlo le había supuesto, no sólo esfuerzo, sino pérdida de tiempo, al no habérselo enseñando antes. En el diálogo posterior, una alumna le pregunto si podía aportarles algún consejo para agilizar la investigación o herramienta. Se le indicó, como respuesta, el gestor Refworks y las bases de datos Web of Science, Scopus y ERIC. No hubo mucho tiempo para compartir el saber de los alumnos, debido a una necesidad de última hora, surgida a raíz de un temporal de nieve, de tratar un cambio en la organización de un elemento de la evaluación. Sin embargo, este quedo recogido en sus portfolios y será considerado, seguidamente en la tercera y última fase del proyecto.

4.3 Valoración

Varios han sido los elementos de carácter evaluativo presentes en esta experiencia, desde cuya conjunción realizaremos la estimación referida al logro de sus objetivos.

En primer lugar, el equipo ha realizado, durante el proceso formativo, dos reuniones de seguimiento con sondeos de valoración, actuado como “amigos críticos” dos de sus miembros en dos ocasiones. En la primera, de ellas, a la que aludimos brevemente, la persona del equipo, que había sido observador en una sesión de clase, destacó que el

contenido de ella le había parecido muy relevante personalmente y para los alumnos, así como la forma seguida en su realización, con un buen seguimiento por parte del alumnado. Desde las respuestas del grupo, se pone de relieve que se estaba actuando con concreción y meticulosidad. Se apreciaba el valor formativo de esta innovación para el alumnado y para el equipo, indicando, entre otros argumentos, la preocupación en la asignatura por anclar el desarrollo personal e intelectual de los participantes en el valor que tiene el respeto y la búsqueda de la verdad. En ese primer sondeo, ahora dirigido a los estudiantes, al preguntarles ¿cómo estaban viviendo la instrucción y la formación en la asignatura?, señalaron la importancia de elaborarse una base de datos con las fuentes pedagógicas que estaban aprendiendo, la de aprender a citar con rigor desde el modelo APA y la de saber buscar información, sobre todo para la realización del trabajo de fin de grado. Apreciamos que esta educación en competencias tiene para los alumnos más incidencia en la dimensión formativa-profesional que en la personal.

En segundo lugar, previamente al inicio del proyecto establecimos una serie de indicadores para medir su impacto en relación con los objetivos propuestos. Los referidos a los alumnos con sus valores son:

- Número de actividades realizadas e incluidas en los portfolios de los estudiantes: 14.
- Grado de cobertura de la planificación por las actividades: total
- Análisis del saber pedagógico compartido por un profesor del equipo en la actividad marco: efectuado con el del alumnado.
- Análisis y reflexión, en al menos cuatro actividades, sobre las dimensiones de la educación como objeto de conocimiento: 4.
- Identificación de, al menos, una necesidad de información de carácter educativo: 1.

- Realización de, al menos, dos perfiles de búsqueda en diversos lenguajes: 2.
- Elaboración de, al menos, una estrategia de búsqueda dirigida a satisfacer la referida necesidad: 1.
- Selección, comprensión y gestión de la correspondiente información: Sí.
- Análisis de, al menos, dos investigaciones inscritas en dos paradigmas diferentes: 3 en tres.
- Redacción de un escrito pedagógico acreditando la propiedad intelectual de otros autores a través de su citación, de acuerdo con el modelo de la APA: Sí.

Los indicadores del impacto en relación con el equipo y los resultados obtenidos son los siguientes:

- Número de sesiones implementadas por el equipo: 14.
- Número de materiales específicos elaborados: 9 vídeos y 1 documento en formato PDF, junto con otros 9 que describen las actividades.
- Número de sesiones de planificación y seguimiento del proyecto: 3.
- Número de sondeos de valoración: 2.
- Reunión de valoración conjunta del proyecto: Sí
- Elaboración y presentación de una memoria del proyecto: Sí

En tercer lugar, uno de los elementos de evaluación de los alumnos fue una prueba objetiva, aplicada al final del curso, que estuvo compuesta por 30 preguntas de opción múltiple con cinco alternativas de respuesta, en la que hubo presencia de los campos del pretest y cobertura de toda la materia. El resultado en la misma arrojó un incremento medio de 3.66 puntos en relación con el obtenido en la prueba inicial. Junto a ello, un 89% de los estudiantes superaron la asignatura.

En cuarto lugar, la revisión de los portfolios, que constituyeron el otro elemento de evaluación de los alumnos y que recogían la versión final de las actividades realizadas en las wikis, nos ha permitido comprobar el progreso en logro de las competencias en información de la materia y la valoración positiva percibida por los alumnos, siendo indicativo de ésta lo expresado en sus escritos de la actividad conclusiva sobre lo más significativo que he aprendido y sé. Presentamos, citando textualmente, tan sólo algunos de los fragmentos de estos:

> Lo más significativo que consideramos haber aprendido en base al desarrollo de la asignatura de conocimiento pedagógico cuenta con varios aspectos fundamentales para el desarrollo de nuestra futura labor docente y pedagógica. Las actividades llevadas a cabo por medio del soporte que hemos utilizado (wiki) han supuesto un desarrollo de habilidades, competencias y capacidades de manera progresiva, lo que fomenta un aprendizaje más significativo que el desarrollo de otro tipo de medios de enseñanza; conociendo, además, un nuevo recurso que poder emplear en nuestro futuro profesional. …
>
> Algunas de las habilidades, competencias y capacidades que hemos desarrollado gracias al proceso de la materia son las siguientes: Por un lado, se han fomentado actitudes relacionadas con el trabajo en grupo, así como la resolución de problemas, la puesta en común de ideas, la toma de decisiones, el trabajo cooperativo, construcción conjunta de conocimiento y fomento de dotes comunicativas y diálogo, entre otras. (Grupo 3)
>
> Cuando escuché por primera vez este año “Conocimiento pedagógico e investigación educativa” estaba totalmente desconcertada con qué me iba a encontrar al cursar esta asignatura. Desconocía los contenidos que íbamos a tratar y las actividades que se llevarían a cabo.
>
> En la actividad “Mi proyecto educativo” pude reflejar algunos de los aprendizajes que he tenido durante estos años de estudio y de aquello de lo que quería aprender y conocer más, como es el ámbito de la pedagogía y ahora podré incluir todo aquello que he aprendido en esta asignatura sobre este ámbito. Sobre todo, me ha gustado la metodología que se ha empleado, ya que hemos podido poner en práctica la teoría, ya que, a veces, solo nos centramos en aprender de memoria y olvidamos dar un sentido a esos conocimientos para que se convierta en un aprendizaje, ya que, sino simplemente sería una memorización, que con el tiempo caería en el olvido. …

> En todo momento en esta asignatura, está presente tanto el ámbito de la educación como la pedagogía, permitiéndonos conocer un poco más allá de lo que siempre hemos conocido o sabemos. He podido aumentar mi vocabulario con ciertos términos formales para referirme al ámbito de la investigación pedagógica y al conocimiento pedagógico. Algo que considero de gran relevancia es que todas las actividades me han proporcionado nuevos aprendizajes y descubrimientos. (Alumna del grupo 8).

En la valoración de los resultados del aprendizaje de los alumnos, junto con las correcciones por parte de la profesora de la materia, se efectuó un rastreo al azar de pruebas objetivas y portfolios, siendo éstos objeto de una nueva revisión por parte de otros miembros del equipo.

En quinto y último lugar, la reunión del equipo de esta experiencia para efectuar su valoración final se centró en la siguiente pregunta: ¿Qué se llevan los alumnos de esta innovación y qué nos llevamos nosotros? La ronda de las respuestas aportadas y el diálogo suscitado denotaron que el proyecto había sido significativo y satisfactorio para ambos. Citamos algunas de las respuestas que avalan esta afirmación:

> Ha habido un "poso" común en los portfolios, dos grandes aportaciones. Una a nivel conceptual, se llevan unas buenas herramientas conceptuales: paradigmas, fases en el proceso de investigador, normas APA y, dentro de la construcción del conocimiento, el acceso, el rastrero y la búsqueda de información; que es para su futuro profesional, investigador o académico. Lo han considerado relevante para lo inminente, su TFG. La segunda contribución es la vertiente formativa que estaba contenida en el proceso: la metodología, las tareas, que las han valorado como algo distintivo en relación con otras asignaturas: las wikis, en las que han mantenido vinculación y han sido valiosas para el aprendizaje cooperativo, la resolución de problemas, reflexión y construcción del conocimiento, incorporando valores, emociones, el compromiso de la profesora.
>
> Me he dado cuenta de que lo aprendido en la asignatura, desde el proyecto, es esencial para poder elegir entre diferentes caminos, me ha ampliado horizontes y una mayor competencia para lograr la formación personal.
>
> Es extraordinario para mi haber participado en un proyecto en el que los alumnos han mejorado su aprendizaje de una forma tan significati-

> va [incremento de la puntuación media]. Me parece revelador de cómo se ha realizado este proyecto de innovación. Me ha vuelto a potenciar el sentido formativo de toda enseñanza: generar un espíritu capaz de interrogarse y buscar alternativas, de introducir variables para el cambio, la investigación acción aplicada, y vivir el valor del conocimiento formando parte de una cultura indagadora y creativa.
>
> Al participar en el proyecto, inevitablemente he hecho un proceso de reflexión sobre cómo yo estaba trabajando en mi asignatura, su relación con los alumnos, materiales, herramientas, competencias, etc. La reflexión, inesperada, ha sigo grata y necesaria.

Desde el conjunto de los resultados obtenidos podemos afirmar que la formación pedagógica incorporada en la enseñanza y el aprendizaje de las competencias en información para la adquisición del conocimiento pedagógico ha aportado a los futuros maestros en Educación Infantil y Pedagogía comprensión y compromiso con la adquisición del saber que les posibilita seguir educándose y educar en el ejercicio de su profesión. Vista desde los miembros del equipo impulsor, su vivencia participativa ha supuesto desarrollo personal y profesional.

Terminamos este capítulo expresando algunas inferencias obtenidas en la realización del proyecto de innovación que hemos compartido.

5. CONCLUSIONES

El logro tanto del objetivo general como de los específicos propuestos al iniciar nuestra acción educativa innovadora es la conclusión principal que obtenemos al término de ésta.

Esta formación pedagógica implementada ha tenido un efecto positivo en el alumnado y en el equipo impulsor, al desplegar los conocimientos y habilidades que su indagación en la acción participativa ha requerido, compartir afectos y experiencias e incrementar sus saberes.

La innovación introducida al educar en competencias en información a los futuros maestros y pedagogos les ha permitido tomar conciencia de la incidencia valiosa que la adquisición de información y conocimiento pedagógico, junto al educativo, tienen para su realización y su próxima práctica profesional.

Los alumnos también han apreciado las cualidades formativas que han incorporado mediante la propia metodología de esta asignatura, con la que han mantenido vinculación, han efectuado aprendizaje cooperativo, han reflexionado y construido conocimiento, experimentando valores y emociones.

Vista la experiencia desde los miembros del equipo promotor, el haber compartido lo que son y sus saberes ha conllevado un enriquecimiento mutuo en el conocimiento y la estima personal de cada uno de los otros. Junto a ello, la acción formativa les ha dado oportunidad de comparar, interrogarse y reflexionar sobre su quehacer educativo y profesional.

Al mismo tiempo, todos hemos sentido la limitación que el tiempo del que disponíamos para la asignatura nos imponía y la incidencia que ella dejaba en el ritmo de aprendizaje, así como en la profundización en los conocimientos y en el despliegue de experiencias compartidas, siendo menor que el deseado.

8. REFERENCIAS

Association of College and Research Libraries. (2015). *Framework for information literacy for higher education* [Marco para la alfabetización informacional en la educación superior]. https://bit.ly/33ogjOk

Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente.* LOHLÉ-LUMEN.

Bruce, C. S. (1997). *The seven faces of information literacy* [Las siete caras de la alfabetización informacional]. Auslib.

Bruce, C. S. (2013). Information literacy research and practice: An experiential perspective [Investigación y práctica de la alfabetización informacional: una perspectiva experiencial]. In S. Kurbanoglu, E. Grassian, D. Mizrachi, R. Catts, S. Akça, & S. Spiranec (Eds.), *Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice* (pp. 11-309). Springer. https://bit.ly/33kDxoq

Cardoso, G., & Pastrana, F. (2020). A Wikipédia como prática e recurso educacional aberto na formação docente [Wikipedia como práctica y recurso educativo abierto en la formación del profesorado]. *Tempos e Espaços em Educação*, *13*(32), e-14275. https://bit.ly/3heIGXh

Casanova, M., & Campos, J. F. (2014). Integración de las TIC en la escritura académica: competencia informacional y hábitos de búsqueda. *Revista Educativa Hekademos, 7*(16), 9-16.

Castañé, J. (1988). Informarse y ser por la comunicación. *Verdad y Vida, 46* (184), 403-416.

Cozzi, E. (2003). "Cambiando hacia la sabiduría" y "los niveles de perfección". Epistemología del aprendizaje de Gregory Bateson y el aporte de otras culturas. *Revista Ecovisiones,* (13), 17-21. https://bit.ly/3eqXPmv

Cuesta, A., & Espitia, J. (2019). Alfabetización informacional y aprendizaje reflexivo: de las fake news al análisis crítico de las fuentes de información en la formación de maestros. *Revista Catalana de Pedagogía, 17*, 75-97.

Education and Behavioral Sciences Section (The) Instruction for Educators Committee. (2011, July). Information literacy standars for teacher education [Estándares de alfabetización informacional para la formación del profesorado]. *College & Research Libraries News, 72*(7), 420-436. https://bit.ly/3f2rim0

Fázik, J., & Steinerová, J. (2020). Technologies, Knowlege and truth: the three dimensions of information literacy of university students in Slovakia [Tecnologías, conocimiento y verdad: las tres dimensiones de la alfabetización informacional de los estudiantes universitarios de Eslovaquia]. *Journal of Documentation, 77*(1), 285-303.

Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido.* Siglo Veintiuno.

Garayeva, A. K., Kartashova, E. P., Nizamutdinova, G. F., Kudakov, Y. D., Akhmetzyanova, G. N., Zhuravleva, M. V., & Gatiatullina, A. M. (2015). Information Competence Structure and Content of the Higher School Students [Estructura y contenido de la competencia informacional de los estudiantes de educación superior]. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 6*(2), 254-259.

Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm [Un paradigma de Investigación participativa]. *Qualitative Inquiry, 3*, 274-294.

Jinadu, I., & Kiran, K. (2016). Practices leading to information literacy development among Nigerian undergraduates [Prácticas que conducen al desarrollo de la alfabetización informacional entre los estudiantes nigerianos de grado]. *Malaysian Journal of Information Science, 21*(1), 109-121.

Lloyd, A. (2017). Information literacy and literacies of information: a mid-range theory and model [Alfabetización informacional y alfabetizaciones de la información: una teoría y modelo de alcance medio]. *Journal of Information Literacy*, 11(1), 91-105.

Loughan, J., & Hamilton, M. L. (Eds.). (2016). *International handbook of teacher education* [Tratado internacional de formación del profesorado]. Springer.

Negre, F., Martín, V. I., & Pérez, A. (2013). Estrategias para la adquisición de la competencia informacional en la formación inicial del profesorado de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *16*(2), 1-12.

Negre, F., Juarros, V. M., & Pérez, A. (2028). La competencia informacional como requisito para la formación de docentes del siglo XXI: análisis de estrategias didácticas para su adquisición. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *22*(1), 277-300.

Pallarés, M. (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. *Teoría de la Educación, 26* (1), 59-76.

Resolución de 2 de julio de 2020, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente. (2020, Julio 13). *Boletín Oficial del Estado* (91), 50638-50668.

Szecsi, T., Gunnels, C., Greene, J., Johonston. V., & Vázquez-Montilla, E. (2019). Teaching and evaluating skills for undergraduate research in the teacher education program [Habilidades de enseñanza y evaluación para la investigación de los estudiantes de grado del programa de formación del profesorado]. *Scholarship and Practice of Undergraduate Research, 3*(1), 20-29.

Toro, J. M. (2014, Febrero 15-16) *Educar con corazón: siendo lo mejor que podamos llegar a ser* [Vídeo]. YouTube. https://bit.ly/3unNqh0

Toro, J. M. (2015). *Mi alegría sobre el puente: mirando la vida con los ojos del corazón.* Desclée de Brouwer.

Ward, D. (2006). Re-visioning Information Literacy for Lifelong Meaning [Repensar la alfabetización informacional para un mayor sentido vital]. *Faculty and Staff Publications–Milner Library*, (38). https://bit.ly/3boRbLJ

SECCIÓN III

LA SOCIEDAD DEL VIDEOJUEGO. NUEVOS RETOS Y OPORTUNIDADES PARA EL CIUDADANO DIGITAL

EL EMPODERAMIENTO FEMENINO A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE VIDEOJUEGOS: EL CASO DE AFGANISTÁN Y PAKISTÁN

ANTONIO CÉSAR MORENO CANTANO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN: EMPODERAMIENTO FEMENINO Y TECNOLOGÍA DIGITAL

En los últimos tiempos, diversos organismos internacionales, como la ONU y las agencias que de ella se derivan (UNICEF, UNESCO o UNHCR) han puesto el énfasis en la importancia de las nuevas tecnologías para el aprendizaje, la inclusión, la igualdad y el empoderamiento femenino. Dentro de este ámbito, los *digital games* han tenido un papel protagonista debido a su capacidad empática para promover un mensaje y a la generalización de su acceso (a través de dispositivos móviles, de manera gratuita y online). La importancia cultural de la industria del videojuego ha sido arropada en los últimos tiempos por las ventajas económicas que su participación en la misma puede ocasionar. En el presente texto estudiaremos el papel que en este sentido han desarrollado las academias / escuelas *Code to Inspire* y *Pixelart Games Academy* para promover la participación femenina afgana y pakistaní en la creación de videojuegos y aplicaciones móviles. Pondremos el foco en el funcionamiento de estos centros educativos, sus iniciativas en favor de la mujer y los principales resultados digitales de estos proyectos. Todo ello bajo un prisma metodológico holístico que combine el Periodismo Cultural, la Sociología, las Relaciones Internacionales y los Estudios de Género. Como resultado preliminar podemos avanzar que la importancia del medio videolúdico trasciende los datos cuantitativos y en regiones desfavorecidas puede constituir una poderosa herramienta social.

Desde hace una serie de años, se han desarrollado diferentes proyectos e iniciativas para alcanzar la igualdad de género en todos los niveles, desde los políticos, sociales o económicos. Uno de los primeros hitos en este sentido fue la celebración de la «Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres», que tuvo lugar en Beijing en septiembre de 1995, coincidiendo con el cincuenta aniversario de la fundación de las Naciones Unidas. En el punto 35 se destacaba el propósito de

garantizar el acceso a las mujeres en condiciones de igualdad a los recursos económicos, incluidos la tierra, el crédito, la ciencia y la *tecnología*, la capacitación profesional, la información, las comunicaciones y los mercados, como medio de promover el adelanto de las mujeres y las niñas y la potenciación de su papel, incluso mediante el aumento de su capacidad para disfrutar de los beneficios de la igualdad de acceso a esos recursos. (ONU Mujeres, 1995)

Con motivo del vigésimo aniversario de dicha declaración se incorporaron y actualizaron nuevos puntos relativos al papel de la tecnología en este proceso de capacitación y empoderamiento femenino, como el artículo 100, epígrafe c), que demandaba «aprovechar al máximo las nuevas tecnologías de la información, incluida Internet, para lograr la igualdad y contribuir a la construcción de la paz» (ONU Mujeres, 2015). Bajo esos mismos parámetros se sitúa la *Agenda 2030* y sus *Objetivos de Desarrollo Sostenible*, en especial el quinto, titulado «Igualdad de Género», que en su meta 5.6. recomienda «mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el *empoderamiento* de las mujeres» (ONU, 2015). Por empoderamiento, y siguiendo los dictados de las Naciones, se entiende como «la capacidad de [hombres y] las mujeres para participar, contribuir y beneficiarse de los procesos de crecimiento, de manera que se reconozca el valor de sus contribuciones, respeten su dignidad y permitan negociar una distribución más justa de los beneficios del crecimiento».

En este proceso, la Educación a través de la Tecnología debe ejercer un papel preponderante. De esta manera, el *Programa Mundial de Educación de Derechos Humanos*, en su tercera fase de desarrollo (2015-2019), planteaba que -atendiendo a las necesidades modernas

de la educación- el conocimiento de los Derechos Humanos y cualquier vulneración de los mismos, debía ser actualizado y puesto en circulación utilizando medios digitales de gran consumo como juegos y aplicaciones móviles. Y en el punto 20, apartado h, de dicho informe se añadía que dentro de los recursos pedagógicos y de aprendizaje existentes para la educación en derechos humanos, tenían que ser incluidas las tecnologías de la información y de las comunicaciones (ACNUR, 2014). Este discurso hilaba con el del propio *Foro Mundial de la Educación de 2015*, y en concretó con la *Declaración de Incheon* -en el marco de la *Agenda Educación 2030* promovida por la UNESCO-, que en uno de sus epígrafes destacaba que la «educación de calidad», además de «fomentar la creatividad y el conocimiento, la lectura, la escritura, el cálculo...» tiene que potenciar «habilidades interpersonales y sociales de alto nivel, así como los valores» (Foro Mundial de la Educación, 2015). Tecnología, nuevas formas de comunicación y divulgación, valores, concienciación ciudadana y empoderamiento tenían que ir de la mano.

En esas mismas fechas, el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos y la Alianza para las Civilizaciones de las Naciones Unidas impulsaban, a través de la iniciativa *Peaceapp*, el evento internacional de conferencias *Build Peace*, cuyo eje fue «*Peace through technology - by whom, for whom?*». Este encuentro aportó importantes claves sobre la utilidad de los juegos digitales en los procesos de concienciación como herramientas empáticas enfocadas a la Paz. En el panel número uno, titulado «*Changing Behaviours through Technology*», dirigido por Mark Nelson (vinculado al *Stanford Peace Innovation Lab*), se definían algunas de las líneas maestras de este género de políticas y propuestas tecnológicas. La primera de ellas, el *empoderamiento*. Una razón fundamental para utilizar las tecnologías en la consolidación de la paz es que pueden dar voz a un mayor número de personas para que se comprometan y participen, sin importar su condición social o económica. Segundo, *cambio de comportamiento*, es decir, promover actitudes pacíficas -ya sea dando forma a las narrativas de paz y conflicto-, a través de la formación o la educación, o ayudando a dar

forma a procesos de formación de identidades alternativas. Y, tercero, *impacto*. Los juegos digitales combinan elementos interactivos y emocionales que transmiten un mensaje cuyos efectos en el jugador son mayores a los que pueda experimentar un simple lector u observador (Build Peace, 2015).

2. ESTUDIO DE CASO I: AFGANISTÁN Y *CODE TO INSPIRE*

Un rápido tecleo por cualquier buscador de internet con las palabras «videojuegos, inclusión, empoderamiento» nos remitirá a un largo listado de referencias en los que asoman títulos como *World Rescue* (Zu Digital, 2015), impulsado por la UNESCO para aproximar los Objetivos de Desarrollo Sostenible a los más jóvenes; *Right Runner* (UNICEF, 2019), en el que se animaba a los niños y adolescentes de América Latina y el Caribe a conocer los derechos de la infancia; *Meena* (UNICEF, 2019), inspirado en una chica bengalí que lucha día a día por acudir a la escuela y sortear la discriminación de su país; o *Downtown* (CEIEC, Universidad Francisco de Vitoria, 2017), en el que nos ponemos en la piel de un joven con síndrome de Down que debe aprender a moverse por el complicado entramado del metro de Madrid. Es solo un pequeño bosquejo de la ingente cantidad de títulos que quieren aprovechar la capacidad de atracción e interactividad del medio para educar, convertir a los más desprotegidos en agentes del cambio, derrumbar fronteras… En este proceso de creación digital el papel de las mujeres – pese a aparecer como protagonistas en muchas de estos títulos – sigue siendo marginal, tanto en los países más desarrollados como, por supuesto, en los que presentan mayores índices de pobreza mundial, caso de Afganistán. Los estudios sobre las mujeres y la ingeniería, la computación y la tecnología de la información señalan la poca presencia femenina en ocupaciones técnicas, concentrándose en ocupaciones. Aunque los informes más recientes demuestran que las mujeres se están abriendo camino en el ámbito técnico y en las posiciones más importantes, existe una creciente feminización de algunos trabajos de menor nivel. Los datos sobre el ámbito educativo también muestran un comportamiento distintivo de género, con una importante segregación en las carreras más tecnológicas, donde la

presencia de mujeres es mucho menor que la de hombres (Fundación CEPAIM, 2015). Y qué decir del sexismo que siempre ha sobrevolado el mundo de los videojuegos. Considerado por muchos un terreno masculino, desarrolladoras y creadoras siguen siendo minoría. Según datos del *Libro Blanco del Desarrollo Español de Videojuegos 2020*, las mujeres solo ocupan el 18,5 % de todos los puestos de trabajo en el sector del videojuego (DEV, 2021). Imagínese el lector la comparación entre nuestro país y Afganistán a niveles de desigualdad de género, más aún en el campo tecnológico. Según el *Índice de Desarrollo Humano* del año 2019, España se situaba según este parámetro en la posición global 15 (de un total de casi 200 países) mientras que Afganistán ocupaba la escala 143 (PNUD, 2020).

Existen abundantes informes y análisis de diferentes agencias internacionales que describen el dramático panorama de la población infantil y femenina en Afganistán, lastrada por años de conflictos bélicos y crímenes perpetrados por los talibanes. Según datos de UNICEF de 2016, más de un millón de niños menores de 5 años necesitan tratamiento por desnutrición aguda; casi cuatro millones de infantes están fueran del sistema educativo, representando el sexo femenino el 60% del total; una de cada tres niñas son obligadas a casarse antes de los 18 años; el 25% de los menores está por debajo del peso mínimo marcados por la Organización Mundial de la Salud (en adelante, OMS). Son datos relevantes para entender el contexto en el que se tiene que operar la iniciativa *Code to Inspire*.

Aunque la constitución afgana garantiza igualdad de derechos para las mujeres, el marco legal se compone de una mezcla de códigos jurídicos civiles, consuetudinarios y religiosos, lo que genera incertidumbre con respecto a la situación de las mismas. Las normas sociales y culturales tradicionales limitan en gran medida la realización de los derechos de la mujer en relación con el matrimonio, el divorcio y la propiedad de la tierra y otros bienes. A pesar de estos desafíos, hay algunos indicios de que un número cada vez mayor de mujeres participan en el sector privado. Aproximadamente 1.600 empresas de mujeres se han registrado formalmente en Afganistán desde 2013, aunque éstas se concentran, en gran medida, en una minoría procedente de la élite

urbana. Sólo el 13% de la población activa femenina tiene un empleo asalariado. Como trabajadoras, las mujeres están empleadas en la industria (principalmente alfombras) y, en menor medida, en la educación y el sector público, principalmente en los centros urbanos. La participación de las mujeres en el trabajo remunerado depende en gran medida del apoyo de los miembros masculinos de la familia, así como de tener los contactos adecuados, ya que la mayoría de los empleos se consiguen a través de canales informales. La escasa cualificación y educación, así como las condiciones del lugar de trabajo (incluidos los bajos salarios) también se consideran importantes barreras de acceso (Landel Mills, 2016). Pese a este sombrío panorama, existen pequeños brotes que indican cambios progresivos y cualitativos con respecto a la incorporación de las mujeres a puestos de capacitación laboral, muchos de ellos relacionados con las nuevas tecnologías. Como recoge UNICEF (2019), destacan ejemplos como los de Somaya y el proyecto *Afghan dreamers*, integrado por 25 adolescentes que fabrican detectores de minas a partir de piezas usadas de coches; o las de tantas otras mujeres que quieren educar a todas aquellas que no han tenido la oportunidad de poder ir a un colegio en su infancia.

Atendiendo a todos estos condicionantes, tenemos que destacar la labor de *Code to Inspire*, una escuela / academia y empresa de desarrollo de videojuegos afgana en la que las mujeres toman el protagonismo de sus creaciones pixeladas. Empodera a chicas enseñándoles cómo codificar, encontrar trabajos de programación y lanzar proyectos tecnológicos. Se estableció en 2015 en Herat, Afganistán, y fue la primera escuela de codificación dedicada en exclusiva al sexo femenino. Fue fundada por la profesora de informática y ex refugiada Fereshteh Forough. Su constitución se produjo tras una exitosa campaña de crowfunding en *IndieGoGo* (recaudando casi 20.000 dólares) y gracias a fondos y material procedente de *Github*, la *Fundación Malala* y *Overstock* (una empresa informática de Utah, EE.UU., que proporcionó veinte ordenadores). En 2016 obtuvo 25.000 dólares gracias a la consecución del prestigio premio *Google Rise*, que premia a las mejores entidades que promueven la informática entre los más jóvenes. Tal y como manifiesta Forough la web del proyecto: «el conocimiento es

poder y la tecnología es la herramienta para el empoderamiento». Con el apoyo de organizaciones e individuos comprometidos con el avance de las mujeres en la tecnología, el programa de capacitación sin fines de lucro ha enseñado a 200 chicas a programar, crear aplicaciones y juegos móviles. Más del 70% de las graduadas han encontrado trabajo, ganando salarios superiores a la media en su país. Por cada proyecto que desarrollan pueden llegar a cobrar entre 50 y 400 dólares, cuando el salario medio de una familia afgana en 2016 se situaba en unos 170 dólares. La idea de *Code to Inspire* es expandirse en el futuro en otras ciudades, como Kabul y Mazar-i-Sharif, la 1ª y 4ª más grandes de Afganistán. Como meta final, Forough sueña con abrir escuelas de programación en otras partes de Oriente Medio, Asia Central y África, «lugares donde las mujeres están oprimidas o muy subrepresentadas en los campos tecnológicos» (Rome, 2019).

FIGURA 1. Diseño de videojuegos por parte de chicas afganas.



Fuente: Codetoinspire.org

Fight Against Opium es el primer título que diseñaron. Descargable en plataformas como *Google Play*, es una aventura en 2D inspirada en una misión real del ejército afgano: la erradicación de los campos de opio en la provincia de Helmand, la principal zona productora de

adormidera del país. En 2018, año de creación de este título, existían en dicha región casi 150.000 hectáreas dedicadas a este cultivo, con un volumen anual de 9000 toneladas. Pese a los intentos de erradicación, cada día más campesinos inundan sus campos con esta planta. Presentado con una estética infantil, de plataformas, aspira a dar a conocer esta lacra del país al mundo entero de una manera amena, pero no por ello menos trascendente. El juego tiene un claro componente educativo y de concienciación, pues en sus pantallas introductorias nos explica las características socioeconómicas de Helmand y anima al usuario a transformar los campos de opio en terrenos dedicados a la plantación de azafrán. Frente a la dependencia económica de gran parte del mundo rural afgano de esta droga (una vez procesada), el principal obstáculo a su eliminación total es el tráfico y venta de la misma por parte de los talibanes para su financiación.

Al año siguiente lanzaron al mercado *Afghan Hero Girl*, una *app* diseñada exclusivamente por 12 jóvenes mujeres. En este título manejamos a una princesa con un velo verde que salta alrededor de un castillo en ruinas, en una búsqueda para derrotar a un mago y rescatar a su familia. Fereshteh Forough dijo que las estudiantes estaban hartas de la falta de representación femenina en la industria del juego y deseaban crear «juegos donde los hombres no sean los superhéroes». El juego representa «los desafíos y obstáculos que enfrentan las mujeres todos los días en Afganistán y, a pesar de todas las reacciones violentas, siguen luchando y atravesando» (Azizi, 2020). El juego ha conseguido, a fecha de mayo de 2021, más de cinco mil descargas en *Google Play*, donde ha recibido elogiosos comentarios por su propósito final: «este juego ilustra el coraje, la inteligencia y la valentía de las mujeres afganas. Esto inspirará a las niñas y les mostrará que ellas también pueden ser un HÉROE» (comentario de Anwar T.). Son pequeñas muestras del creciente reconocimiento a la labor social, cultural y económica de este proyecto, que tuvo uno de sus mayores hitos en junio de 2019, a raíz de la exposición tecnológica celebrada en Herat, «Building Afghanistan 2.0» y con el establecimiento de un stand propio. Entre los centenares de visitas que recibió se incluyó la

del candidato presidencial, Faramarz Tamanna, lo que dio, aún, mayor visibilidad a sus creaciones.

Tal y como se destaca en la denominación de este proyecto, su existencia ha inspirado a otras iniciativas similares en suelo afgano, como *Afgamestan*. Constituido en 2019, es un estudio de juegos, animación y multimedia, que pretende educar y provocar cambios en la industria de este país. Como se destaca en su web, «para apoyar la igualdad de género y empoderar a las mujeres en Afganistán, tenemos la bendición de tener la mayoría de mujeres creativas en nuestro equipo técnico» (Afgamestan). Tres de ellas, Nazrana Siddiqi, Leila Azizi y Keima Azizi fueron las responsables de su primer juego (accesible en *Google Play*), *Ghundi Peima*, protagonizado por una mujer afgana que conduce un Zaranj, un transporte local parecido a un rickshaw indio, a lo largo de diferentes escenarios históricos. Como se explica, «enseña que las mujeres pueden conducir en Afganistán». No es una cuestión baladí pues, aunque legalmente la conducción está aceptada, siempre y cuando vistan el Hijab, no fue hasta finales de 2019 cuando, por ejemplo, en la provincia de Bamyan (famosa por la destrucción de las gigantescas estatuas de Buda por los talibanes en 2001) se han otorgado los primeros carnets de conducir a mujeres (Voz de América, 2019). Son pequeños ejemplos, pero muy significativos, de cómo intentar lograr mejoras en la situación de las mujeres en el país a través de su proyección y protagonismo en el medio videolúdico.

FIGURA 2. Jóvenes afganas prueban *Afghan Hero Girl*.



Fuente: Codetoinspire.org

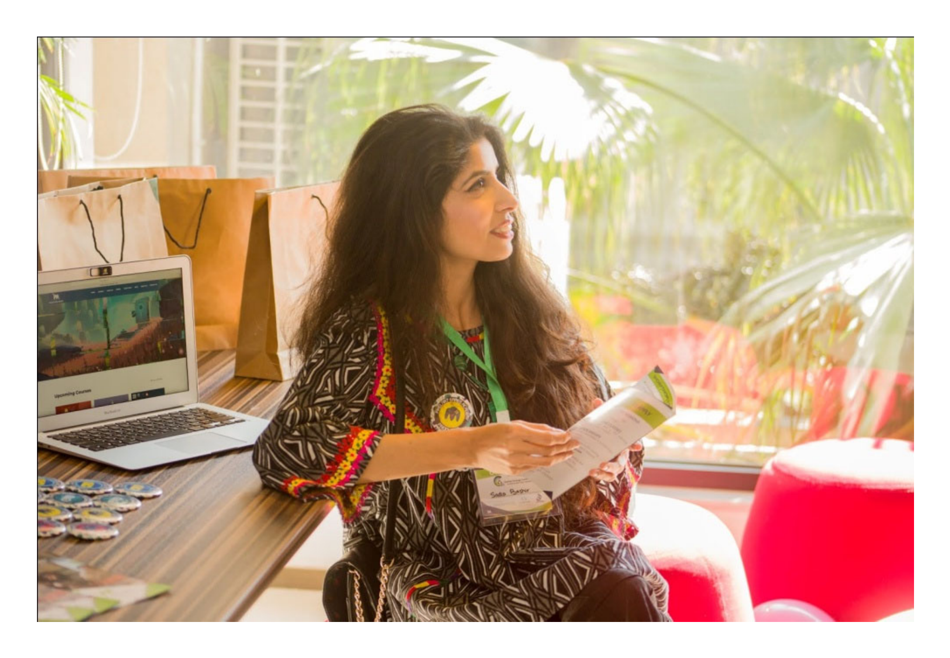
3. ESTUDIO DE CASO II: PAKISTAN Y *PIXELART GAMES ACADEMY*.

El *Informe Mundial sobre la Brecha de Género de 2015* situaba a Pakistán en el puesto 143 en participación y oportunidades económicas, y ocupaba el puesto 135 en logros educativos. Estas clasificaciones se producen a pesar de que el artículo 38 de la Constitución de Pakistán garantiza el derecho de los ciudadanos a buscar oportunidades económicas sin distinción de sexo, casta o credo. En Pakistán, la vulnerabilidad social yuxtapuesta a la vulnerabilidad económica mantiene a las mujeres mal pagadas y sobrecargadas de trabajo, incluso cuando superan las barreras estructurales y sociales para buscar empleo. La casi invisibilidad de las mujeres en las políticas micro y macroeconómicas agravan el problema, ya que las diferentes iniciativas del gobierno federal y de los gobiernos provinciales se dirigen más a la generación de ingresos que a la que a incorporar a las mujeres a la corriente económica (ONU Mujeres, 2016). El panorama es aún más sombrío en temas educativos. Según diversos informes (ASER, 2019),

en regiones pakistaníes como Punjab, Fata o Balochistan, las niñas que se encuentran sin posibilidades de asistir a un colegio se elevan más allá del 70 %. La falta de acceso a la educación para las niñas es parte de un panorama más amplio de desigualdad de género en Pakistán. El país tiene una de las tasas de mortalidad materna más altas de Asia. La violencia contra las mujeres y niñas, incluidas la violación, los llamados asesinatos por «honor» y violencia, ataques con ácido, violencia doméstica, matrimonio forzados y matrimonio infantil (el 21% de las mujeres se casan cuando son niñas), son un problema grave y las respuestas del gobierno son escasas (Human Right Watch, 2018). Son datos dramáticos sobre la realidad de las mujeres en esta latitud.

A intentar mejorar, en la medida de lo posible, el estatus de la mujer paquistaní contribuye desde 2015 el estudio *Pixelart Games Academy* en Islamabad. Detrás del mismo se encuentra el espíritu emprendedor e incansable de Sadia Bashir, categorizada por *Forbes* como una de las mujeres menores de 30 años más influyentes a nivel mundial en tecnologías y reconocida como «Global Gaming Citizen» en The Game Awards 2018 por Facebook Gaming, que premian el uso de videojuegos para mejorar la sociedad (Fereshteh Forough recibió la misma distinción en 2019). Para la puesta en marcha de este proyecto, que pretende impulsar la industria del videojuego en Pakistán, conectando a desarrolladores locales con empresas extranjeras y formar a las juventudes del país en conocimientos informáticos, con especial atención a las chicas, contó con el respaldo de importantes organizaciones y fundaciones norteamericanas. Entre las mismas podemos destacar WECREATE, dependiente de la Oficina de Asuntos Económicos y Comerciales del Departamento de Estado de EE.UU. y la asociación sin ánimo de lucro norteamericana, *Griffin Work*, que impulsa a emprendedores sociales por todo el mundo. Gracias a este importante apoyo económico, Sadia Bashir está facilitando becas financiadas total o parcialmente a mujeres del país para proveer habilidades técnicas ligadas a la creación de videojuegos (Bashir).

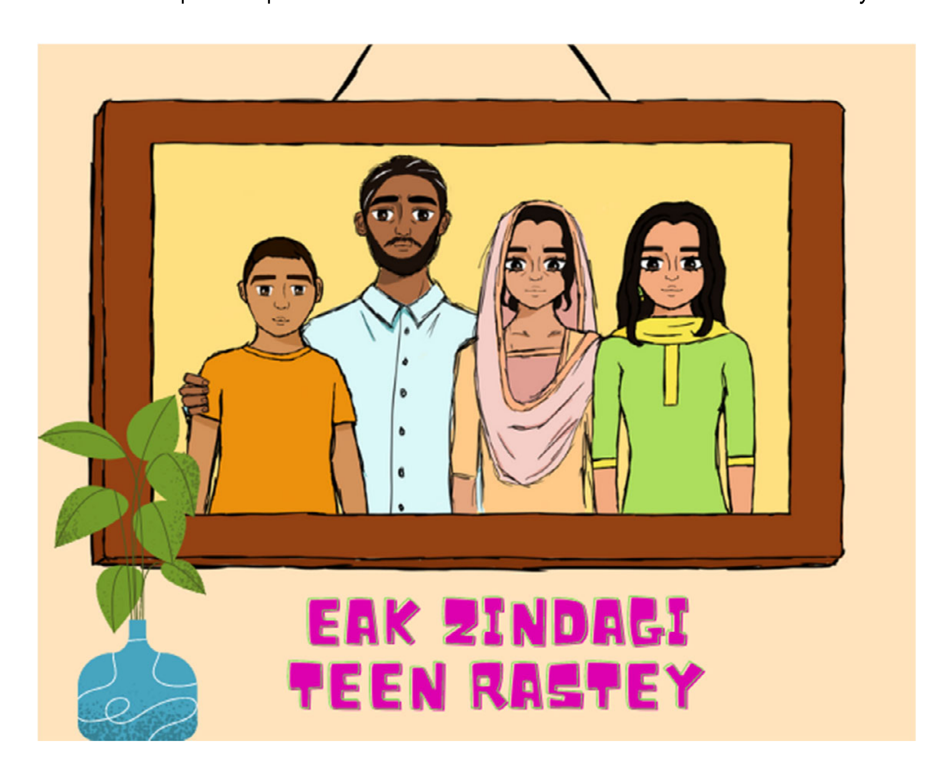
FIGURA 3. Sadia Bashir en pleno proceso de promoción de *Pixelart Games Academy*.



Fuente: Pixelart Games Academy

Para estrechar la brecha de género, y como destacan en su página web, esta academia mantiene una proporción del 33% de mujeres en todos sus programas, ya sean formativos o de creación. En relación a videojuegos que impulsen el papel de la mujer, ya sea en su narrativa o diseño, podemos destacar, en primer lugar, *Ek Zindagi, Teen Rastey* (en castellano, «Una vida, tres caminos») accesible desde la plataforma itch.io. Se trata de una novela visual que retrata duramente la violencia doméstica y el carácter misógino de las familias en Pakistán. A través de la figura de Ali, el hijo varón, tendremos que evitar que el padre haga la vida imposible a su mujer y su hija adolescente que quiere ir a la universidad, pasando desde malos tratos físicos (bofetadas en la cara) a otros de tipo psicológico (humillaciones y sometimientos constantes).

FIGURA 4. Captura de pantalla de una de las creaciones de *Pixeart Games Academy.*



Fuente: Pixelart Games Academy

Otro título a destacar es la app *Baby Thrives*, cuya meta es que las madres jóvenes aprendan a cuidar de sus bebés. El contenido del juego está diseñado según las directrices de la OMS. Desde un punto de vista occidental parece contradictorio encorsetar a la figura femenina con el cuidado de sus hijos, pero asumiendo una contextualización sobre las condiciones deplorables de miles de madres-niñas y la elevada mortalidad infantil del país, es un primer paso para favorecer el cambio. No se puede modificar una realidad social sin preservar, en primer lugar, la vida de sus integrantes.

4. CONCLUSIONES

La diseñadora de videojuegos y escritora norteamericana, Jane McGonigal, publicó en el año 2010 una obra con el sugerente y exten-

so subtítulo, *Why Game Make Us Better and How They Can Change the World*. Su ensayo tuvo una gran acogida y revuelo, pues era una encendida defensa del potencial de los videojuegos para promover emociones positivas y concienciar a la ciudadanía. Para los amantes de lo cuantitativo y los estudios estadísticos, ofrecía algunos ejemplos muy relevantes:

> Los niños que juegan sólo 30 minutos a un título como *Super Mario Sunshine*, donde es necesario erradicar la contaminación y el graffiti en una isla, son más propensos a ayudar a sus amigos, familiares y vecinos en la vida real; en todo caso, así sucedió con los pequeños que durante una semana completa interactuaron con el título y participaron en el estudio.

Lo verdaderamente resaltable es que las grandes agencias internacionales, en especial la ONU a través de UNICEF, UNESCO o UNHCR, se estén sirviendo de este medio – debido a su difusión, accesibilidad e interactividad – para contribuir a la Educación y la Paz en las zonas más desfavorecidas del planeta. Paralelamente, y debido a este creciente impulso y referencialidad, en diferentes países se han llevado a cabo importantes proyectos (con gran respaldo económico exterior) que, a través de la creación y desarrollo de aplicaciones digitales, estén dando mayor protagonismo social y económico a la mujer, caso de Afganistán y Pakistán, con las escuelas *Code to Inspire* y *Pixelart Games Academy*. Es un tema aún abierto a debate (Corradini y Antonietti, 2013), el precisar el grado de transferencia de conocimientos, así como el impacto significativo que provocan determinadas experiencias y narrativas de los videojuegos en la ciudadanía. Lo que es incuestionable es que ambos proyectos enunciados han mejorado las condiciones de vida de uno de los sectores más marginales de la sociedad en esas latitudes, como son las mujeres. Esperamos que este texto haga recapacitar al lector sobre la importancia que el videojuego puede tener en estos contextos tan específicos como herramienta de empoderamiento, de educación y de ventana a los sueños, pues no solo de lo material vive el ser humano.

5. REFERENCIAS

ACNUR (2014). *Plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. https://bit.ly/3gVCYtm

Afgamestan. Web del sitio. https://bit.ly/2Se38wY

ASER – PAKISTAN (2019). *Annual Status of Education Report*. https://bit.ly/3uh47uq

Azizi, L. (2020, 1 de enero). An Afghan girl hero is the start of this new game from an all-female team of coders. *Assembly*. https://bit.ly/3gTebpL

Bashir, S. (s.f.). Blogspot. https://bit.ly/3nKlRfa

Build Peace (2015). *Changing Behaviours Through Technology*. Ponencia completa en https://www.youtube.com/watch?v=8fAp2mRVMmI

Corradini, A., y Antonietti, A. (2013). Mirror neurons and their function in cognitively understood empathy. *Consciousness and Cognition*, 22(3), 1152-1161.

Code to Inspire. Web del sitio. https://bit.ly/3aXpSrv

DEV (2021). *Libro Blanco sobre el Desarrollo Español de Videojuegos 2020*. https://bit.ly/2RcZkM2

Foro Mundial de la Educación (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030.*https://bit.ly/3vxFLgg

Fundación CEPAIM (2015). *TEKL@. Notas para el empoderamiento digital con mujeres.*https://bit.ly/3nG1Zdf

Human Right Watch (2018, 12 de noviembre). «Shall I Feed My Daughter, or Educate Her?» https://bit.ly/3egnfDw

Landell Mills (2016). *The impact of a challenge fund on women´s economic empowerment in Afghanistan*. https://bit.ly/3gW9StW

McGonigal, J. (2010). *Reality is Broken. Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. Jonathan Cape.

ONU Mujeres (1995). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*. https://bit.ly/2ReCDqM

ONU Mujeres (2015). *Declaración política y documentos resultados de Beijing + 5*. https://bit.ly/2ReCDqM

ONU (2015). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://bit.ly/2QOxNAz*

ONU WOMEN (2106). *WOMEN´S ECONOMIC PARTICIPATION AND EMPOWERMENT IN PAKISTAN. STATUS REPORT 2016*. https://bit.ly/3xJcIIv

PNUD – PROGRAMA NACIONAL DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO HUMANO – (2020). *INFORME SOBRE DESARROLLO HUMANO 2019*. https://bit.ly/3nHgD4c

ROME, E. (2019, 27 DE JUNIO). CODE TO INSPIRE FOUNDER FERESHTEH FOROUGH IS BUILDING «AFGHANISTAN 2.0». *INVERSE*. https://bit.ly/3gWFz6n

UNICEF (2016). *THE SITUATION OF CHILDREN AND WOMEN IN AFGHANISTAN*. https://uni.cf/3vEAlQv

UNICEF (2019). *COMPENDIUM OF UNSUNG HEROES: ADOLESCENTS GIRLS & YOUNG WOMEN CHAMPIONING CHANGE IN AFGHANISTAN. https://uni.cf/2PGq5YL*

VOZ DE AMÉRICA (2019, 4 DE NOVIEMBRE). DECENAS DE MUJERES RECIBEN LICENCIAS DE CONDUCIR EN AFGANISTÁN. https://bit.ly/3vF69VM

CAPÍTULO 57

LA ESTÉTICA DEL EXCESO EN TIEMPOS DE CIBERTEXTO: ANÁLISIS DE LA DISTOPÍA CIBERPUNK EN EL VIDEOJUEGO CYBERPUNK 2077

JESÚS ALBARRÁN LIGERO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Desde mediados de los años ochenta, hemos asistido a la emancipación de una nueva estética de ciencia ficción que ha colonizado de igual manera el cine, las series de televisión y las formas configurativas propias del cibertexto (Aarseth, 1997). En este escenario de nuevas simultaneidades lúdicas, la estética del ciberpunk se abre paso desde los cimientos literariosde escritores ya clásicos del subgénero —William Gibson, Pat Cadigan, John Shirley (…)— y el cómic de temática *new wave* que extendió el modelo de revista asociacionista de *Metal Hurlant* —O´Bannon, Moebius (…)— hacia las potencialidades lúdicas y narrativas del videojuego, participando de estas esencias desde una autoconsciencia y una tradición que aún se intuyen jóvenes en su compacta propuesta estética. Aún identificando elementos reconocibles y esenciales de esta nueva distopía, el universo ciberpunk se modula desde la concepción de aquello que habita en los interludios —lo indiferenciado, instintivo y mutable—. Los espacios fronterizos y permeables que sugieren esta opción estética se adecúan a la deriva postmoderna en su sentido de simultaneidad, individualidad y simulacro. El videojuego, como fenómeno metaestable, transdiscursivo, ergódico y narrativo que transita estas dinámicas, emerge como artefacto poliestético significativo, y parece vehicular, de manera extraordinaria, esta tendencia de ciencia ficción desde sus esencias, lo que reclama un estudio profundo de sus formas y estética.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Este artículo aborda una breve trayectoria audiovisual y videolúdica del imaginario ciberpunk, además de un profundo análisis estético de las esencias o topos fundamentales de este subgénero de la ciencia ficción en el videojuego *Cyberpunk 2077* (CD Projekt Red, 2020). Para el estudio de estos tópicos propios del ciberpunk, emplearemos el análisis comparativo y hermenéutico (Gadamer, 2005), aislando los elementos reiterantes y significativos del subgénero, y estudiando, a través de la interpretación, las posibilidades y similitudes estéticas, temáticas y configurativas del imaginario ciberpunk con el universo del videojuego desarrollado por la compañía polaca CD Projekt Red.

Describiremos a grandes rasgos las características generales que enmarcan al ciberpunk audiovisual y procederemos a analizar con mayor profundidad estos tópicos constitutivos en el estudio de caso paradigmático de *Cyberpunk 2077* (CD Projekt Red, 2020). El relato ciberpunk parece enmarcarse en una lógica de mercado que reproduce los supuestos que la propia tentativa ficcional subraya, por esta razón también reflexionaremos sobre las posibilidades críticas de la obra ciberpunk en el estudio de caso. La ciencia ficción ciberpunk, más allá de su acabada propuesta distópica, pertenece a una tendencia que actualmente parece encontrarse inmersa en una edad de oro de la explotación audiovisual de sus topos fundamentales.

3. DE LOS ORÍGENES DEL CIBERPUNK AL CIBERTEXTO

3.1. El nacimiento del ciberpunk en el espíritu de la ciencia ficción

La mayoría de los teóricos afirman que la ciencia ficción comienza en el siglo XIX, con la novela científica especulativa —Julio Verne, H.G. Wells, E. Rice Burroughs—. Tras el éxito de las revistas de relatos fantásticos en Norteamérica y el desarrollo de la novela distópica —Huxley, Orwell (…)—, la ciencia ficción tornó hacia la revolución psicodélica, la preocupación por el impacto de la tecnología en la vida cotidiana—drogas, violencia, marginalidad—y la crítica a un futuro

incierto,bajo la tutela de la *new wave*—J. G.Ballard y Aldis—(Llopis, 2013, p. 280). En este terreno, ya en los años setenta se publica una obra gráfica seminal que influirá en futuros creadores y admiradores del ciberpunk: el cómic *The Long Tomorrow* (O´Bannon & Moebius, 1975), ilustrado en las páginas de la revista francesa *Metal Hurlant* (Humanoides Asociados, 1974), que concentrará la mayoría de los tópicos del ciberpunk ya a mediados de los setenta. La historieta influirá de manera decisiva en la escritura de la novela *Neuromante* (Gibson, 1984), uno de los primeros incunables del subgénero, pero también en la visión de un joven Ridley Scott ante el retoestética de filmar el futuro decadente de *Blade Runner* (Scott, 1982), quizá la obra que más ha contribuido a difundir y sincretizar el género del ciberpunk. A mediados de los ochenta, ya existían una serie de elementos homogéneos alrededor de la literatura ciberpunk. A estas temáticas propias del movimiento *new wave* se le aúnan la problemática de la tecnología informática en un futuro distópico, en este terreno cristalizarán novísimas voces del movimiento proclamado como ciberpunk desde la prensa (Dozois, 1984) y los medios de comunicación —Bruce Sterling, William Gibson, John Shirley, Pat Cadigan (…)—.

3.2. Exceso y distopía audiovisual

A pesar de que la película *Blade Runner* se convertiría en uno de los referentes estéticos más influyentes de la ciencia ficción cinematográfica, esta autoridad no se consolidaría hasta años más tarde, cuando la cinta se revalorizara como filme de culto gracias a las posibilidades clandestinas del mercado negro y la viveza del fenómeno fan. Nos hemos referido en otro estudio (Albarrán-Ligero, 2019) a los tópicos estéticos constitutivos y frecuentes en el ciberpunk como vehículo y expresión de los excesos propios de la distopía cibernética —la violencia corporativa, la sordidez punk, el cable o tubo (circuito), la pantalla, la máquina maravillosa y el ciborg—. El teórico Frances Bonner coincide en que algunas de las características del ciberpunk se han transferido a las películas y la televisión más fácilmente que otras: el ritmo frenético, el exceso de información, el mileniarismo invertido (decadencia) y la concentración de *las cuatro ces de las películas ci-*

berpunk —computadoras, corporaciones, crimen y corporeidad— constituyen el imaginario básico ciberpunk en el audiovisual (Bonner, 1992, p. 191). Desde principios de los setenta y hasta bien entrados los años ochenta, algunos filmes basados en la distopía social y la ciencia ficción de acción comenzaron a esbozar una primera incursión en la estética cibernética y la decadencia social en un futuro incierto, influidas por la *new wave* y los clásicos de la ciencia ficción de los cincuenta —*THX 1138* (Lucas, 1971), *Rescate en los Ángeles* (Carpenter, 1981), *Estrella Oscura* (Carpenter, 1974), *Tron* (Lisberger, 1982), *L´avantderniere* (Besson, 1981)—. A partir de los noventa, esta tradición se verá recogida por una actitud comprometida explícitamente con el incipiente ánimo ciberpunk, aunque desde perspectivas variadas: el simulacro de *El cortador de césped* (Leonard, 1992), la violencia punk de *RoboCop* (Verhoeven, 1987,) y *RoboCop 2* (Kershner, 1990),la dilución *space opera* de *El quinto elemento* (Besson, 1997), la hiperrealidad de *Johnny Mnemonic* (Longo, 1995) o la gravedad y saturación de *Videodrome* (Cronenberg, 1995), conjugan la estética ciberpunk y beben de una tradición determinada y definida por los moldes de una estética que aúna lo tecnológico y lo sórdido.

Aquella influencia audiovisualexcesiva propia del subgénero se ha concentrado por cercanía y afinidades histórico-tecnológicas en el territorio norteamericano. Desde su nacimiento cinematográfico, a principios de los ochenta, la influencia estética del ciberpunk se ha abierto a sociedades hipermercantilizadas como la japonesa. El país nipón ha contribuido desde su peculiar sensibilidad manga e hiperdesarrollo tecnológico a moldear una ciencia ficción sucia, esencialmenteciberpunk, abanderada por creadores como Katsuhiro Otomo —*Akira* (Otomo, 1982), llevada después al cine con éxito mundial en la película del mismo nombre estrenada en 1988—, Masamune Shirow —*Applessed* (Shirow, 1985), *Dominion Tank Police* (Shirow, 1985), *Ghost In The Shell* (Shirow, 1989)— o Hiroshi Fukutomi —*BattleAngel Alita* (Fukutomi, 1993)—.

A pesar del impacto mediático del film *Matrix* (Lana & Lilly Wachowski, 1999) y su revolución filosófico-estética heredera tanto de la literatura de Gibson o Cadigan como de aquel intelectualismo

existencialista de *Ghost In the Shell*, la ciencia ficción *blockbuster* norteamericana se acomodó en la producción de adaptaciones literarias de la ciencia ficción de los años 50 y 60 —Asimov, Philip K. Dick (…)—, a veces más motivadas por la exuberancia estética de su imaginario que por la propuesta metafísica que subyace a la forma—*Minority Report* (Spielberg, 2002), *Yo Robot* (Proyas, 2004), *Elysium* (Blomkamp, 2013), *Oblivion* (Kosinski, 2013)—. A partir de los años 2000, el género ha encontrado resonancia en la fragmentación episódica de la serie de televisión cercana al modelo de producción y financiación de las grandes plataformas de contenido audiovisual —Netflix, Amazon Prime, HBO, Disney +—. Algunos ejemplos de esta edad dorada de la ciencia ficción de corte ciberpunk los encontramos en *Black Mirror* (Brooker, 2011), *Altered Carbon* (Kalogridis, 2018), *Charlie Jade* (Roland & Wertheimer, 2005), *Almost Human* (J.J. Abrams, 2013), *Incorporated* (David &Alex Pastor, 2017), *Texhnolyze* (Konada, 2003), *Psycho-Pass* (Shiotani, 2012) *Love, Death + Robots* (Tim Miller & David Fincher, 2018) y un largo etc.

La propia esencia ontológica del videojuego, esto es, su capacidad configurativa o interactiva y las posibilidades de integración que esta ofrece en cuanto a los tópicos del subgénero, se muestra como la mayor novedad que aporta el fenómeno videolúdico. El videojuego es un artefacto que cuenta con grandes exponentes del ciberpunk desde finales de los ochenta: *Snatcher* (Konami, 1988), *Observer* (Bloober Team, 2017), *Deus Ex: Human Revolution* (Io Storm, Eidus Interactive, 2011), *Deus Ex: Makind Divided* (Io Storm, Eidus Interactive, 2017), *DEX* (Dreadlocks, 2016), *Remember Me* (Dontnot Entertainment, 2013), *Gemini Rue* (Wadjet Eye Game, 2011), y un largo etc. El videojuego parece mostrar consonancia temática y cierta predilección por el juego de rol de estética ciberpunk, y esto alcanza nuevas dimensiones con la edición y adaptación de *Cyberpunk 2077.*

4. LA ESTÉTICA CIBERPUNK EN EL IMAGINARIO DE *CYBERPUNK 2077*

4.1. BREVE CONTEXTO NARRATIVO

Cyberpunk 2077 es un videojuego de rol de mundo abierto ambientado en el popular juego de mesa *Cyberpunk 2020* (R.Talsoryan Games, 1988). El usuario encarna a V, un mercenario/a de los bajos fondos que intenta escalar posición social en la estratificada, distópicay ecléctica ciudad de Night City. V recibe el encargo de robar un misterioso biochip (La Reliquia) a la corporación Arasaka, una de las mayores megaempresas que sustentan la economía y la política de Night City. El plan fracasa y el avatar se ve obligada/o a insertar la Reliquia en su *bioware*—cuerpo de mejoras cibernéticas basadas en anatomía humana y psicología—. V descubrirá que La Reliquia emplea una tecnología concreta para encapsular almas (datos) y que el famoso Johnny Silverhand (Keanu Reeves) —ex estrella de rock y exterrorista desaparecido décadas atrás— le acompañará como alter ego desde su propia mente en una intrincada investigación para descubrir los entresijos de Night City y la compleja conspiración empresarial de la megaempresa Arasaka.

4.2. "NO FUTURE": LA MARGINALIDAD Y LA VIOLENCIA COMO EXPRESIÓN DE LO PUNK EN *CYBERPUNK 2077*

Como hemos subrayado anteriormente, el prefijo "ciber" designa el carácter central de la cibernética y el uso de la tecnología en la temática del subgénero, mientras que el sufijo "punk" expresa una lógica marginal y rebelde, como bien recuerda Daniela Cavallaro:

> [El punk] apunta la actitud desafiante que se basa en la cultura urbana callejera. Los personajes del ciberpunk son personas que están en los márgenes de la sociedad: marginados, inadaptados y psicópatas que luchan por sobrevivir en un planeta cubierto de basura" (2000, p. 13).

Esta tendencia punk presupone una visión donde el futuro queda fagocitado ante la expectativa del "aquí" y el "ahora". Zoe Sofía identifica este tiempo como un "futuro contratado, ligado" al presente, como

promesa del progreso tecnológico social, y su colapso como imposibilidad:

> El tiempo futuro del colapso (…) es el "deber ser" de la ideología del progreso, operativa en el discurso de quienes nos repiten que los reactores nucleares, la minería de aguas profundas, la guerra de las galaxias y las colonias espaciales son partes inevitables del futuro, más vale que dejemos de quejarnos de sus malos efectos secundarios y nos pongamos a hacer realidad el futuro; después de todo, no hay tiempo como el presente. El problema es que el colapso del futuro deja al presente sin tiempo, y vivimos con la sensación del momento pre-apocalíptico, la inevitabilidad de que todo ocurra a la vez. La perversidad del futuro colapsado reside en su capacidad de invocar y negar el futuro, todo a la vez. Porque si el futuro ya está sobre nosotros, no tenemos necesidad de considerar la supervivencia de las generaciones futuras: nosotros *somos* las generaciones futuras[177] (1984, p. 57).

Esta intuición pre-apocalíptica definitiva, la percepción de la inexistencia de un futuro, es el motor que impulsa —y a veces atribula— a los personajes que pueblan la distopía ciberpunk y motiva su actitud autodestructiva y generativa propia de la rebeldía punk. En la misión "Cp-5: El rescate", el primer encargo estándar del juego, el usuario se encuentra expectante ante una puerta de ascensor con el mensaje "No Future" grabado con lo que parece un objeto punzante. Esta discriminación conduce a un problema de desintegración de los lazos colaborativos como grupo social y humano, a "la pérdida de la identidad humana y la alienación del yo, tanto de sí mismo como de los vínculos sociales que garantizan cierto sentido de la realidad[178]" (Botting, 1996: 157).

La raíz de esta inadecuación social en el universo ciberpunk usualmente se presenta como una radical desigualdad económica entre los sectores de población, lo que perpetúa un *status quo* inestable gobernado por las tensiones entre los intereses y objetivos de las grandes corporaciones y la apatíaindividualista y en algunos casos rebelde de actores sociales menos afortunados. La gran megacorporación que subraya el triunfo desmedido del neoliberalismo y el dominio fáctico

---

177 Traducción del autor.

178 Traducción del autor.

que excede a la autoridad y la soberanía políticanacional parece endémica como tópico esencial en el imaginario ciberpunk; algunos ejemplos: Tessier Ashpool —*Neuromante* (Gibson, 1984)—, Weyland-Yutani —*Alien* (Scott, 1979)—, Orbital Corporation —*Hardwired* (Williams, 1986)—, Maas Biolabs y Hosaka —*Count Zero* (Gibson, 1986)—, y en largo etc. La empresa oligopólica y paramilitar que ejerce violencia sobre sus dominios se revela desde el propio *background* histórico del juego, aquel que enmarca el nacimiento y desarrollo de la ciudad de Night City. Entre 1990 y 2020, el mundo de *Cyberpunk 2077* sufre lo que se ha conocido como las Tres Guerras Corporativas, un conflicto bélico entre empresas debido a la creciente inestabilidad política y la concentración de poder de las corporaciones, lo que condujo a un colapso financiero mundial (Piggyback, 2020: 16). En Norteamérica, la mayoría de los territorios del país acabaron afirmando su independencia como "Estados Libres". Este fue el caso de Night City, establecida en laantigua región conocida como California (Piggyback, 2020: 16).Tras los padecimientos de las Tres Guerras Corporativas que cambiaron las relaciones de poder globales, entre los años 2020 y 2023 estalló la Cuarta Guerra Corporativa, un conflicto entre dos grandes empresas rivales: la japonesa Arasaka y la estadounidense Militech, que se saldó con la victoria de esta última y un colosal ataque terrorista perpetrado contra la Torre Arasaka, destruyendo la mitad de Night City (Piggyback, 2020, p. 17). Los gobiernos, tras los estragos de las últimas guerras, intentaron a través de una política intervencionista recuperar el control político-social de sus territorios.

A nivel narrativo, esta violencia corporativa se encuentra patente desde los primeros momentos de juego. Si el usuario selecciona el origen de V como empleada/o superior de la empresa Arasaka—figura conocida como *corpo*—, en su primera misión presenciaráuna reunión telemática de su jefe —Jenkins— con el Consejo Espacial Europeo (ESC), donde esteasesina a todos los miembrosdel consejo con total impunidad. La directora Abertnathy, su superior, reprende a Jenkins por este desliz, como si el homicidio de miembros institucionales se encontrara entre las prácticashabituales de la empresa:

ABERTNATHY: He visto la votación. ¿Qué coño ha sido eso?

JENKINS: Una limpieza a fondo. Por el marrón de Frankfurt. He eliminado el problema, como acordamos.

ABERTNATHY: Te dije que resolvieras el problema, no que masacraras al Consejo Espacial Europeo. ¿Sabes lo que costará encubrir esto?

JENKINS: Habríamos perdido la licencia. Ahora hemos ganado una semana. Es una victoria (*Cyberpunk 2077*, 2020).

En esta primera escenase dibuja con detalle y exceso el carácter corrupto y violento de uno de los actantes tensionales esenciales en el ciberpunk: la empresa oligopólica. Como bien ha subrayado Bonner, a menudo en el ciberpunk la corrupción se desvela como el estado natural de las corporaciones, primero expresando una crítica explícita al capitalismo —Byer—, y segundo, prefigurando, a veces implícitamente, una aplicación "correcta" o "válida" de este mismo capitalismo (Bonner, 1992, p. 194). La violencia política e institucional que ejercerá la macroempresa sobre la población determinará el marco de relaciones de los ciudadanos de Night City.

Esta marginalidad implícita en el contexto histórico-cultural del mundo de *Cyberpunk 2077*que hemos apuntado recupera cierto imaginario muy cercano a la tradición norteamericana del siglo pasado. La burbuja empresarial-militar, la aparición de los nómadas y la crisis del petróleo —aquellos Campos Petrolíferos abandonados al norte de la ciudad— rescata el decadente *skyline* del *Dust Bowl* norteamericano. La aparición del fenómeno social de los nómadas encuentra especial acomodo en esta noción de extrema marginalidad, fruto del colapso financiero y la violencia corporativa. Esta categoría social que podemos encontrar durante todo el juego se presenta como réplica futurista de aquellos *okies* o campesinos de Oklahoma que divagaban hacia California con la esperanza de un futuro mejor en la primera veintena del pasado siglo. Como describe la propia historia oficial de *Cyberpunk 2077*, los ciudadanos nómadas responden a "una clase marginal de millones de estadounidenses desplazados por el colapso económico que pululan por la nación en busca de cualquier cosa que se pueda

encontrar, ya sea trabajo, sustento o materiales” (Piggyback, 2000, p. 16).

Más allá de las implicaciones puramente narrativas, esta marginalidad subyacente a la drástica estratificación de las clases sociales se encuentra en el diseño arquitectural de los barrios y en las calles de Night City a nivel fisionómico. Las acentuadas desigualdades socioeconómicas se observan en la ciudad desde la propia concepción orgánica de su regulación, estructura y abastecimiento. Al adentrarse en las calles de Night City, el usuario percibe que los barrios y distritos más humildes e instrumentales se encuentran en el extrarradio local—Distrito Industrial Norte, Muelles de Arasaka, Arroyo y Rancho Coronado, Desierto Meridional—, mientras que los barrios intermedios más poblados —Kabuki, Little China, Japan Town— disponen el entretenimiento y el desahogo lúdico de los barrios centrales, núcleos laborales y financieros que concentran mayor tecnología y riqueza —Centro, Centro corporativo— y aquellos distritos de lujo ubicados a mayoraltura sobre el nivel del mar —North Oak, Charter Hill—. Conforme más se acerque el avatar al Distrito Cero —Centro, Centro Corporativo— las calles lucirán más limpias y seguras, y la presencia policial se incrementará, reflejando la evidente corrupción también del cuerpo de policía en el cohesionado diseño de juego.

Las diferentes bandas callejeras y su heterogeneidad muestran esta violencia desde las raíces de la segregación social y una radical hiperglobalización —Maelstrom, las MOX, Garras de Tigre, Valentinos, Calle 6, Los hijos del Vudú, Animales, Aldecaldo, Espectros, Nómadas—, cada una con sus intereses particulares y objetivos en pugna por el control de amplios sectores de Night City. El imaginario de estas bandas, aunque con un estilo individual particular, se desvela como una amalgama *kitsch* saturada de tecnología, adornos y tendencias estéticas muy variadas. La discriminación económica propia del ciberpunk concierta una noción normalizada de profanación ysubversión que se extiende también a sus presupuestos estéticos, según Daniela Cavallaro:

> [La estética del ciberpunk] cultivó y magnificó todo aquello que la cultura dominante considerase menos saludable; exageró deliberada-

> mente las características que convertían dicha estética en objeto de revulsión y aversión, e intensificó el deseo de prohibirla que albergaba el sistema. El punk persiguió el rechazo con una determinación autodestructiva al construir de modo desafiante una subcultura profanadora y auto profanadora (2000: 19).

La estética de la profanación y auto profanación suele definirse, en este universo distópico, como "apropiación violenta" o "transferencia de poder" ejercida desde las clases marginalesa través del trabajo, de la reconversión material y manual, la ostentación de la amalgama estética (aquella marca *kitsch* y excesiva tan reconocible en el juego) y la mercancía (mercado negro), en contraposición a la agresión de las corporaciones y sus trabajadores —corpos—, que presuponen una estandarización/ orden/ estilización en su estética, puesto que detentan por lo general una actitud opresiva, racional e impasible frente al "individuo impotente que profana". Esta obsesión y neurosis por el reconocimiento estético se encuentra en el centro de la esencia ciberpunk como respuesta a aquella "pérdida de la identidad como comunidad" que hemos apuntado anteriormente. Como recuerda el teórico David Porush, una de las mayores máximas del ciberpunk —"*Keep cool with care*"— expresada por el escritor Thomas Pynchon en la novela *V* (1963), se encuentra con el terrible pero revelador dictado de William Gibson: "*Surfaces rather than substance. Reality is dispensable*" (Porush, 1992, p. 254), en una síntesis de la importancia estética que el ciberpunk concede más allá de otras consideraciones.

Esta agresividad social y pérdida de la identidadse observa en la dinámica lúdica general. Más allá de la dimensión narrativa, arquitectural y estética, pareciera que el género de mundo abierto que plantea *Cyberpunk 2077*, con el conflicto añadido de las decisiones morales en una ciudad compleja, sugerente y amenazante, se integra de manera orgánica con el relato urbano y sórdido del ciberpunk a nivel sistémico. El avatar, al enunciarse como víctima de la violencia por parte de sectores sociales diversos (corporaciones/ policía/ bajos fondos), se enuncia como "recipiente" o "canal" de delincuencia y rebeldía potencial a través de la ejecución de cierta justicia retributiva individual a través de una "transferencia de poder". Por esta razón, el robo de un coche, el crimen al indigente ocasional, el asalto a una licorería, la

profanación y el grafiti o la irrupción en un piso franco, aunque puedan inscribirse en una escala de valores cuestionable a nivel social, se encuentran enmarcados dentro de la lógica puramente ciberpunk. La dinámica de juego más frecuente, más allá de esta experiencia de mundo abierto, expresa también esta violencia y agresividad a un nivel más explícito articulada a través de las mecánicas de juego propias del *shooter*, donde el avatar debe asesinar o al menos emplear la violencia para reaccionar ante las amenazas externas (corporaciones/ bajos fondos/ cuerpos de seguridad del Estado). Como apuntaba Botting, esta desintegración de la identidad comunal del sentir punk es aquella que deteriora la noción de una realidad tangible y sólida, ruptura potenciada por el simulacro de la alucinación, la fragmentación y la virtualidad inherente al imaginario ciberpunk, tópicos del subgénero que estudiaremos en el siguiente epígrafe.

4.3. La tecnología como nueva religión: el simulacro de la alucinación

Como recuerda Zoe Sofía, el progreso tecnológico es el núcleo de esta celebración del simulacro, puesto que como afirma el teórico Csicsery-Ronay, "*Our narcissim is under compulsion to adapt to tecnology ostensibily for the improvement of our lives*" (1992, p. 30). La tecnología asumida como elemento inevitable de una simbiosis pérfida y sagrada ocupa un espacio eminente en el imaginario ciberpunk. La máquina de serie, maravillosa y lujosamente equipada, cuando aún no se encuentra profanada y modificada, con frecuencia simbolizael orden preestablecido y la violencia institucional. Esta imagen de la máquina como instrumento de la agresividad ejercida por los estratos que concentran el poder se expresa en *Cyberpunk 2077* a través de los V. A., modernos vehículos aéreos solo accesibles para los cuerpos de seguridad de la ciudad y los ejecutivos de alto nivel, empleados de las grandes corporaciones. Como usuario, el jugador accederá a estos vehículos de manera esporádica y dentro de los estrictos rieles de la narración, revelando la exclusividad y especificidad de la máquina maravillosa: con frecuencia, el vehículo aéreo (V.A.) se encontrará

reservado para redadas y viajes laborales de los grandes ejecutivos contra los que combate V.

La saturación y el exceso de información derivado de este incremento tecnológico que apuntaba Bonner se percibe en el propio interfaz del avatar, siempre visible en pantalla. V recibirá información sobre las subidas y bajadas en bolsa de las compañías punteras, anuncios publicitarios y un sinfín de información adicional que circula por la red, además de su estatus operativo y funcional como avatar —resistencia vital, número de balas, arma equipada, etc.—. La figura del ciborg y de las diferentes prótesis cibernéticas en el relato ciberpunk suelen presentarse como signo explícito de la difusa frontera entre el "ser humano" y la máquina" que explora el relato ciberpunk, y que en *Cyberpunk 2077* adquiere cierta relevancia configurativa. La adquisición y mejora del *ciberware*—prótesis e implantes que afectan de manera determinante a los parámetros del personaje—, a veces resultan imprescindibles para superar ciertos retos o misiones.

El avance tecnológico que posibilita las mejoras corporales también comporta el cuestionamiento de la propia realidad. Como subraya Braudrillard, uno de los eminentes teóricos del ciberpunk, el Mapa ha sustituido al Territorio como nuestro hogar, el modelo, la prefiguración y el simulacro han reemplazado a "lo real" (Braudillard, 1981). Lo "hiperreal" es aquello que se muestra como sucedáneo perfecto de lo físico y palpable: con frecuencia, la alucinación es más apreciada que lo real en este universo distópico. En este sentido, el "ciberespacio" se muestra como tópico fundamental del ciberpunk, una red extensiva del intelecto y la aprehensión del mundo posibilitada gracias al avance de la tecnología. Este "simulacro" de virtualidad que apunta Braudrillard alcanza su máxima expresión en la noción de ciberespacio como universo autónomo que excede las competencias humanas de expansión, catalogación e información. David Porush describe una elocuente metáfora en la que equipara al ciberespacio ciberpunk con la perfección, la armonía y la totalidad epistemológica del "cielo" en el sentido extático y espiritual (Porush, 1992, p. 252). Elciberespacio en el imaginario de *Cyberpunk 2077*conforma un terreno virtual limitado, inoperante como vasta extensión de lo que alguna vez fuela An-

tigua Red. Este espacio virtual primigenio fue desmantelado parcialmente gracias a una serie de virus —R.A.B.I.D.S. (*Roving Autonomous Bartmoss Interface Drones*)— dispuestos por el legendario *netrunner* —una figura similar al *hacker*— Rache Bartmoss para destruir el sistema. Tras estos acontecimientos, la nueva red permaneció como un conjunto fragmentado de núcleos locales diferenciados (Red Superficial). Sin embargo, en el mundo de *Cyberpunk 2077* aún existe lo que se conoce como la Antigua Red, protegida tras lo que los *netrunners* llaman el "Muro Negro". El Muro es un cortafuegos digital que aísla la red fragmentaria y segura de aquella vasta cantidad informe y desconocida de información que antaño fue la Antigua Red. La significación del Muro Negro como la última frontera de lo conocidoe individual en contraposición con lo trascendente, lo único y espiritual, se intuye en varias ocasiones a lo largo del juego. Este concepto de Muro Negro se encuentra ligado fundamentalmente a un personaje concreto de *Cyberpunk 2077*: Alt Cunninghan.

De manera episódica, la narrativa desvela la historia de Johnny Silverhand y su pareja, Alt Cunninghan, una hábil programadora y *netrunner* de la época (2021). Cunninghanes raptada por la corporación Arasaka frente al impotente Silverhand, quien descubrirá que su pareja ha estado involucrada en la fabricación de un potente programa informático conocido como "el asesino de almas" o el "almicida", una superrutina de inteligencia artificial capaz de destruir la mente de cualquier *netrunner* que se encuentre conectado a la red. En las calles de *Cyberpunk 2077* se rumorea que el asesino de almas, por su capacidad destructiva, significa "el propio infierno", pero también, "lo más parecido a la inmortalidad" (*Cyberpunk 2077*, 2020), ya que posibilita el encriptado digital de cualquier "alma" en un servidor digital. Johnny Silverhand traza un plan para rescatar a Cunninghan de la Torre Arasaka, junto a Thompson (periodista ávido de venganza) y mercenarios capitaneados por Rogue, una antigua conocida de Silverhand. Aunque el equipo aprovecha una brecha en la seguridad de la gigantesca empresa japonesa, sólo consiguen infiltrarse hasta la habitación donde retienen a Alt Cunninghan justo en el momento en que fallece, quedando su mente o espíritu encriptada en el ordenador central de

Arasaka. Años más tarde, Silverhand se unirá a la empresa Militech, competencia directa de Arasaka, para atacar de nuevo la gran torre de la compañía, rescatar al espíritu de Cunninghan del ordenador central y liberarlo en la red. La misión es un éxito, pero el cuerpo de Silverhand muere a manos de un mercenario contratado por Arasaka, Adam Smasher, aunque su alma quedará encriptada en la Reliquia que recuperará V en una de las misiones principales.

Esta aparente perfección del simulacro, la ubicuidad, autoconsciencia y autosuficiencia del sistema, se observa de manera explícita en el engrama de datos que sobrevive de Cunninghan más allá del Muro Negro. Años más tarde, ya integrado momentáneamente enel cuerpo de V, Silverhand podrá contactar con estos retazos de información que alguna vez habitaron la persona de Alt Cunninghan, y que ahora existen como entidad virtual, con un grado de cognoscencia que se aleja de las posibilidades humanas. En este fragmento de la conversación entre Johnny Silverhand y el engrama de Cunninghan en el ciberespacio se aprecia tanto la diferencia ontológica entre el ser humano y la máquina como el cuestionamiento de la propia esencia de lo humano, tan característica del subgénero del ciberpunk:

> CUNNINGHAN-Te lo dije. Alt Cunninghan ya no existe.
>
> SILVERHAND- Ah, ¿sí? ¿Entonces porque la veo delante de mí?
>
> CUNNINGHAN- Ves a Alt porque quieres verla, es un mecanismo de defensa.
>
> SILVERHAND- Es raro… como si fuera…
>
> CUNNINGHAN- [Interrumpe]…Una pesadilla.
>
> SILVERHAND- ¿Me acabas de leer la mente?
>
> CUNNINGHAN- Aún niegas qué eres. Un constructo. Un conjunto de datos (*Cyberpunk 2077*, 2020).

La concepción del espacio digital como territorio *desiderátum*, la perfección y trascendencia más allá de las vicisitudes de la carne, se intuye de manera narrativa a través del culto a la red en numerosos momentos de *Cyberpunk 2077*. La banda de los Hijos del Vudú concentra

un gran peso en el desarrollo de la aventura. Esta exclusiva organizacióncuenta con unos 200 miembros, todos ellos con sangre haitiana en las venas y exquisitas habilidades de hackeo y navegación por el ciberespacio. Los Hijos del Vudú gestiona un culto virtual de veneración a la Antigua Red cuyo objetivo principal es descubrir los secretos que guardan las inteligencias artificiales del antiguo sistema, más allá de las restricciones impuestas por el Muro Negro. Estas potentes I.A.s son codiciadas y veneradas como entidades sublimes que guardan gran poder y sabiduría (cantidades ingentes de datos y tráfico en la red). David Porush subraya esta esencia trascendental de la divinidad ciberespacial y la superación del simulacro en perfección aurea:

> El Vudú, las Loas y un sentimiento de cambio trascendental domina ahora el ciberespacio, que parece estar hablando consigo mismo. El espíritu habita la máquina. Hemos evolucionado a una verdadera *deus ex máquina*, el personaje más probable que interviene fuera de la máquina y desbarata nuestro escenario humano para subir la apuesta cosmológica[179] (Porush, 2020, p. 252).

En *Cyberpunk 2077*, el desarrollo de la cibertecnología preconizó el problema de la ciberpsicosis. La neurodanza (ND), basada en sensores electromagnéticos que registran la actividad mental del usuario, transporta a cualquier individuo a una narrativa específica de inmersión sensorial completa. A través de un artilugio llamado "corona", el usuario puede experimentar los sueños y sensaciones de un determinado sujeto. En el año en que se enmarca el juego, esta tecnología ha permitido el desarrollo de toda una industria del entretenimiento que produce grabaciones de neurodanza como películas sensoriales. La demanda de grabaciones de ND se elevó exponencialmente y los famosos que protagonizaban estas grabaciones comenzaron a vender episodios personales de su vida privada (CD Projekt Red, 2020, p. 70), llevando el simulacro de las grandes estrellas al entretenimiento doméstico de cualquier ciudadano. Sin embargo, como es frecuente en el imaginario ciberpunk, en el universo de *Cyberpunk 2077* el uso inadecuado y desmesurado de esta tecnología puede provocar enfermedades mentales graves, como el trastorno de identidad disociativo.

---

179 Traducción del autor.

En algunos casos, incluso el cliente desarrolla una fuerte obsesión para con el sujeto de sus fantasías y necesita asesinar a la estrella original. Como muestra el juego en varias misiones, el uso excesivo de la ND puede provocar problemas de salud —debido al déficit de atención que experimenta el cuerpo físico del usuario: atrofia psicomotriz, aislamiento mental, mala nutrición— y la dependencia emocional que genera la neurodanza (CD Projekt Red, 2020, p. 73). El hecho aislado de que solo el personaje principal, V, sea capaz de ver y oír a Johnny Silverhand se presenta como una alienante metáfora sobre la colonización de la alucinación y la ilusión a los cimientos sólidos de la realidad social (física) e individual (personalidad).

4.4. La crítica ciberpunk posible en *Cyberpunk 2077* en la figura de Johnny Silverhand

Se ha afirmado con cierta ligereza la actitud anarcocapitalista de Johnny Silverhand. El anarcocapitalismo, al menos como lo concibió uno de sus teóricos fundadores, Rothbard (2013), presupone un principio de "no agresión" —es decir, de autorregulación del mercado empresarial, y la desaparición del Estado— que contradice las motivaciones —o la falta de ellas— y las acciones de Silverhand, puesto que el personaje justifica la violencia o el terrorismo para liberar las mentes de Night City. El rockero aspira a una libertad sin ambages cercana al anarquismo en esencia, pero regulada por la ley del más fuerte, la casualidad y cierto lirismo libertino, sombrista y romántico. A pesar de su pretendido discurso antisistema, este mensaje de autorregulación darwinista puede extraerse de varios alegatos durante el juego. Quizá uno de los más evidentes lo enuncia el personaje de Rogue hacia el final de la aventura:

> ROGUE- ¿Sabes lo que me gusta de Night City? Un día estás en la miseria, y al día siguiente tienes toda la ciudad bajo tus pies. ¡La ciudad entera, Joder!
>
> SILVERHAND- ¡Donde nadie te puede tocar un pelo! Ni siquiera esos hijos de puta [en referencia a Arasaka] (*Cyberpunk 2077*, 2020).

Este sistema propio de tensiones, metaestable e irregular, basado en la violencia y el anarquismo, es aquel que defienden los personajes marginales ante el control de las empresas corporativas. Se entiende que esta mutabilidad de propiedad y poder a la que hace referencia Rogue se produce en un clima de violencia social y agresividad en el que se desarrolla una crítica al control de la empresa privada, por esta razón no podemos afirmar que la actitud de Johnny se encuentre cercana al anarcocapitalismo, sino lindandocon la actitud punk o antisistema. Es cierto queel personaje de Johnny Silverhand desvela en algunos momentos del juego una crítica hacia el Estado y sus instituciones, pero esta crítica no prefigura al Estado por sí mismo como un "agente de agresión" **—**esto es, como un ente intervencionista—, sino que revela la propia inutilidad del sistema corrupto, debido a la omnipotente influencia de las grandes corporaciones.

La actitud de Johnny Silverhand puede definirse como puramente ciberpunk, en el sentido de que elabora una crítica que se materializa en el sabotaje y la transferencia de poder reaccionando a la violencia inherente de las corporaciones, pero estas acciones se definen desde el prisma de la iniciativa individual y marginal—incluso egoísta e interesada**—**, no como lucha ideológica, armada y organizada contra los abusos corporativos.

Aún existe el debate sobre si el imaginario ciberpunk preconcibe una crítica explícita a la desmesura capitalista y al futuro fallido, o si, por el contrario, su aturdida vaguedad superficial contribuye a una ambigüedad narcisista, distópica y decadente más allá de la posibilidad de la crítica. Kellner, Leibowitzy Michael Kellner enfrentan las posiciones ideológicas del filme *Blade Runner* (Scott, 1984), aunque su reflexión puede extenderse a la mayoría de textos ciberpunk, cuando afirman queesta estética presente en la película "sugiere que segmentos de la sociedad estadounidense se encuentran desencantados con el capitalismo, pero no puede prever cómo una sociedad liberada puede ser construida colectivamente o cómo sería esta sociedad[180]" (1984, p.7). Csicsery-Ronay, a colación del trabajo del escritor John Sterling,

180 Traducción del autor.

cuestiona la gravedad filosófica que se le ha concedido tradicionalmente a un subgénero como el ciberpunk, cediendouna de las definiciones más acertadas y precisas de la propia tendencia:

> ¿A cuántos relatos de fórmula se le pueden hincar el dientedonde un joven protagonista autodestructivo pero sensible con un (implante de prótesis/ talento telectrónico) que hace que la malvada (corporación/ estado policial bajos fondos criminales) le persiga a través de paisajes urbanos baldíos/ enclaves de lujo de élite/ estación espacial excéntrica llenos de grotescos (cortes de pelo/ ropa/ automutilación/ música rock/ pasatiempos sexuales/ durmientes de diseño/ aparatos telectrónicos/ nuevas armas desagradables/ alucinación exterior) que representan las (costumbres/ moda) de la civilización moderna en declive terminal, finalmente se une a los rebeldes y duros (inteligencia artificial juvenil/culto de rock) que ofrecen la alternativa, no de comunidad/ socialismo/ valores tradicionales/ visión trascendental, sino de la cadencia suprema que afirma la vida, yendo con la corriente que ahora fluye en la máquina, contra el espectro de una inteligencia artificial/ red corporativa multinacional/ genio maligno que subvierte el mundo?[181] (1991, p. 184).

Esta "cadencia suprema que afirma la vida" apegada a la máquina y al flujo de resonancia con el entorno es aquella filosofía vital que abraza Johnny Silverhand, como se aprecia en varios momentos del juego, y especialmente al comienzo de la misión CS-35 *Chippin' In.* Johnny actúa, en última instancia, como un "agente del caos" de corte nihilista —cita a Nietzsche en alguna ocasión— con un código ético basado en la lealtad a la propia vida y que se desenvuelve en una sociedad alienada y violenta con graves problemas de identidad y convivencia. El brazo de plata de Johnny Silverhand se muestra paradigmático en su condición de ciborg más allá de su dimensión estética de profanación. La tecnología propia de los avances cibernéticos futuristas del relato ciberpunk presenta a la máquina como colonización del espectro humano. Sin embargo, y a pesar de transitar un territorio de fronteras, no afirmamos, como ha sugerido Hollinger (1991, p. 204), que el ciberpunk pueda situarse entre los proyectos de ciencia ficción denominados como "antihumanistas", puesto que, a pesar de —y tal vez

---

181 Traducción del autor.

gracias a— que sus máximas diluyen las delimitaciones y oposiciones entre lo natural y artificial (ser humano/ máquina) (superficie/ profundidad), precisamente esta ductilidad acentúa y promueve una grave y honda reflexión sobre la naturaleza de aquella dimensión que podemos denominar “humano”.

5. CONCLUSIONES

La tendencia estética y temática del ciberpunk baña multitud de productos culturales y encuentra especial acomodo en la estructura fragmentaria y episódica que promueven las nuevas plataformas articuladas por los dispositivos interactivos. A través de una estética definida por el exceso y la marginalidad —la impunidad y violencia en el monopolio de la megacorporación, la ubicuidad de la tecnología y la predilección por el simulacro (el holograma, la máquina maravillosa, la neurodanza (ND), el ciberespacio como nuevo “cielo” o “religión”, la alucinación como expresión emocional —Johnny Silverhand—), el ánimo punk (drástica estratificación socioeconómica, agresividad darwiniana, certeza del “No futuro”, profanación y autoprofanación, problemas identitarios, bandas de rock, filosofía rebelde-vitalista)— y una temática esencial puramente ciberpunk donde los límites de lo humano se diluyen, *Cyberpunk 2077* ahonda en los tópicos del subgénero con plena consciencia de su tradición literaria y audiovisual. En cuanto a su dimensión ergódica, esta violencia inherente al subgénero se traslada a un sistema de juego basado eminentemente en la confrontación explícita mediante las dinámicas lúdicas del género del *shooter*, pero también integran las mecánicas de juego propias del sigilo (detective) y del *hacker*o *netrunner* (puzles de hackeo). La dinámica de mundo abierto parece ajustarse, por su libertad de acción, al relato cyberpunk, cuyo mayor atractivo es experimentar la atmósfera decadente de este futuro distópico. Aunque se percibe que el universo de *Cyberpunk 2077* despliega unos códigos morales en la imposición individualista, el caos y cierto nihilismo,es cierto que la propia enunciación del mundo ficcional arraigado en los tópicos del ciberpunk prefigura una crítica implícitaal futuro sistema saturado, donde el simulacro se sitúa en su centro, aunque a veces, como es frecuente en

elrelato ciberpunk, la épica decadente del relato absorba esta ambigua crítica y solo subraye la poética de su concepción como absoluta tautología estética.

6. REFERENCIAS

Aarseth, E. (1997). *Cybertext: perspectives on ergodic literature*. John Hopkins University Press.

Albarrán-Ligero, J. (2019). *Estructuras Antropológicas del Imaginario en el Espacio Videolúdico: La Poética de Final Fantasy VII*. [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/handle/11441/92485

Bonner, F. (1992). Separate development: cyberpunk and film TV. En Slusser, G. y Shippey, T. (Eds.), *Fiction 2000. Cyberpunk and the Future of Narrative Fiction* (pp. 191-208). Georgia University Press.

Botting, F. (1996). *Gothic*. Routledge.

Braudrillard, J. (2020). *Cultura y simulacro*. Kairós.

Cavallaro, D. (2004). La Ciencia-Ficción y el Ciberpunk. En Sánchez-Mesa, D. (Ed.), *Literatura y cibercultura* (pp. 235-268). Arco Libros.

CD Projekt Red (2020). *The World of Cyberpunk 2077*. DarkHorse.

Csicsery-Ronay, I. (1991). Cyberpunk and Neuroromanticism. En McCaffery (Ed.), *Storming the Reality Studio* (pp. 181-194). Duke University Press.

Csicsery-Ronay, I. (1992). Futuristic Flu, or, The Revenge of the Future. En Slusser, G. y Shippey, T. (Eds.), *Fiction 2000. Cyberpunk and the Future of Narrative* (pp. 26-45). Georgia University Press.

Dozois, G. (1984, 30 de diciembre). A Science Fiction in the Eighties, *Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/archive/entertainment/books/1984/12/30/science-fiction-in-the-eighties/526c3a06-f123-4668-9127-33e33f57e313/?utm_term=.5ecf6a5f8ee5.

Gadamer, H. G. (2005). *Verdad y método*. Sígueme.

Hollinger, V. (1991). Cybernetic Deconstructions: Cyberpunk and Postmodernism. En McCaffery (Ed.), *Storming the Reality Studio* (pp. 203-219). Duke University Press.

Kellner, Douglas, Flo Leibowitz & Michael Kellner (1984). Blade Runner: A Diagnostic Critique. *Jumpcult*, num. 29 (pp. 6-8).

Llopis, R. (2013). *Historia natural de los cuentos de miedo*. Ediciones y talleres de escritura Fuentetaja.

Piggyback (2020). *Cyberpunk 2077. La guía oficial completa*. Piggyback Interactive Limited.

Porush, D. (1992). Frothing the Synaptic Bath: What Puts the Punk in Cyberpunk? En Slusser, G. y Shippey, T. (Eds.), *Fiction 2000. Cyberpunk and the Future of Narrative* (pp. 246-261). Georgia University Press.

Rothbard, M. (2013). *El Hombre, la Economía y el Estado*. Unión Editorial.

Zoe, S. (1984). Exterminating Fetuses: Abortion, Disarmament and the Sexo-Semiotics of Extraterrestrialism. *Diacritic*s, Verano.

DIME POR QUÉ CAMBIÉ DE OPINIÓN. SOBRE PERSUASIÓN LUDONARRATIVA[182]

ALBERTO PORTA-PÉREZ
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

¿Por qué cambié de opinión después de jugar a *Tell Me Why*? Esta es la pregunta con la que partimos en esta investigación tras jugar a la aventura narrativa que nos ofrece el equipo encargado de la franquicia *Life is Strange* (Dontnod Entertainment, 2015-). En este título dividido en tres episodios se echan en falta ciertas libertades en su diseño de ramificaciones o un elenco de personajes mayor —si lo comparamos con otros juegos del género—, aun así, el jugador es capaz de descubrir y construir un pensamiento crítico sobre un tema al que apenasestá acostumbrado a experimentar en el mercado *mainstream* del videojuego.

Nuestro objetivo en esta investigación es analizar qué elementos o dinámicas lúdico-narrativas participan en el proceso de persuasión del jugador. Para alcanzarlo centraremos nuestra atención en el caso de estudio *Tell Me Why* (Dontnod Entertainment, 2020), un título que se distingue de otros por su relato protagonizado por un personaje transexual. Partimos de la hipótesis de que este trabajo de Dontnod rehúye de las etiquetas *persuasive game* o *queer game* con el fin de transmitir al jugador con mayor eficacia las motivaciones de sus creadores bajo un pretexto lúdico y no tanto persuasivo.

[182]El presente trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación El diseño narratológico en videojuegos: una propuesta de estructuras, estilos y elementos de creación narrativa de influencia postclásica (DiNaVi) (código 18I369.01/1), dirigido por Marta Martín-Núñez, a través de la convocatoria competitiva de proyectos de investigación de la UJI, para el periodo 2019-2021.

Para profundizar en este título nos acogeremos a una metodología multidisciplinar que atienda tanto a los entretejidos de la ludonarrativa basándonos, entre otros, en Navarro-Remesal (2015, 2016) y en Martín-Núñez y Planes-Cortell (2015) como a la tipología de los videojuegos según sus características y motivaciones según Bogost (2007), Pérez-Latorre (2016) o González-Sánchez (2018). Perfilaremos, además, la psicología y el comportamiento humano frente a la sexualidad y transexualidad a través de los trabajos de Godás-Sieso (2006) y Cabañes (2015).

2. VIDEOJUEGOS *INDIES*, *QUEER*Y *PERSUASIVES*

Tell Me Why no es el primer videojuego enhablar sobre transexualidad ni el primero en darle el rol protagonista a un personaje que se cuestiona su identidad de género o su orientación sexual. *The Last of Us Part II* (Naugthy Dog, 2020), además de dar voz a personajes homosexuales o bisexuales, visibilizala transexualidad a través del personaje Lev. No obstante, el título de Dontnod resulta interesante por estar a medio camino entre los videojuegos *mainstream* —o comerciales— y los *indie*, sin llegar a renegar de él. Pérez-Latorre et al. (2016, p. 26) destaca la naturaleza del juego independiente, entre otros aspectos, por su originalidad y transgresión respecto a los cánones de diseño establecidos por la industria. Es habitual que un título *indie* aporte «la singularidad expresiva y la coherencia del diseño de juego en relación con aspectos esenciales del contenido, como la psicología del personaje principal, su relación con el mundo representado y ciertos temas subyacentes»[183] (Pérez-Latorre, 2016, p. 24).

Dónde están los límites que categorizan un juego de ser independiente a ser *mainstream* es un debate constante tanto para la academia como para los desarrolladores. En este texto no nos interesa ahondar en cómo etiquetar un título como *Tell Me Why*, sino atender a las pretensiones de persuadir al jugador exponiéndole un universo ludonarrativo que no suele tener cabida en el mercado actual.

[183]Traducción del autor. En inglés en el texto original.

La filosofía de Dontnod Entertainment de denunciar diversos aspectos de la sociedad a través del entretenimiento ha quedado patente con sus títulos anteriores. *Life is Strange* (2015) le habló al jugador sobre el acoso escolar, la depresión y el suicidio; *The Awesome Adventures of Captain Spirit* (2018) sobre la infancia, la imaginación y la pérdida y *Life is Strange 2* (2018-2019) sobre el racismo y el abuso policial. Todos sus títulos presentan motivaciones de hacer reflexionar al jugador—y educarlo— y que bien podrían catalogarse dentro de la etiqueta *persuasive game*, que extendemos más adelante, sin embargo, las producciones de este estudio se aproximan más al mercado *mainstream* por su visibilidad y accesibilidad –encontramos estos juegos en casi cualquier plataforma tanto en formato físico como en digital– sin rechazar el potencial experimental e innovador de los juegos independientes. González-Sánchez reflexiona sobre la tendencia de las compañías más grandes de desarrollar videojuegos cuyas temáticas antes no tendría lugar en su catálogo:

> «Apostar por la inclusión de diversidad es una decisión aún hoy en día muy valiente, y una pieza clave dentro de la maquinaria de la visibilización. (…) Todas esas decisiones son meticulosamente estudiadas desde el punto de vista comercial y responden, en la mayoría de los casos, a una estrategia de márquetin que, si bien atrevida e innovadora, tiene como principal objetivo el éxito en ventas del producto. Se pierde, por tanto, esa característica experimental, ese componente de riesgo y autenticidad que verdaderamente define a un videojuego indie y, por ende, a un videojuego queer» (2018, p. 373).

Entendemos por *queer games* aquellos títulos que buscan «el cuestionamiento de disciplinas tal y como se conocen hasta la fecha, en aras de una mayor inclusividad y del ofrecimiento de diferentes versiones de una misma realidad, para brindar al interlocutor la capacidad de decidir por sí mismo» (González-Sánchez, 2018, p. 369). Si bien la tendencia de todas las industrias culturales –novelas, cómics, series de televisión, cine, etc.– va en la misma dirección, los videojuegos cuentan con «un gran potencial como laboratorio de experimentación sexual, ya que pueden permitirnos explorar otros tipos de sexualidad que en la vida real o bien es complicado, o directamente imposible experimentar» (Cabañes, 2015, p. 46).

Cada vez más, el jugador puede verse representado en videojuegos comerciales con la aparición de protagonistas homosexuales como con Ellie en *The Last of Us Part II* (Naughty Dog, 2020) o con la posibilidad de decidir la orientación sexual de su avatar como en *Fire Emblem Awakening* (Intelligent Systems, 2013). A pesar de esta tendencia, todavía hoy son muchos los videojuegos *mainstream* cuya visión sigue siendo «tremendamente normativa, tradicionalmente masculina, heterosexual y sexista» (Cabañes, 2015, p. 43).

Tell Me Why presenta unas narrativas construidas en espacios realistas y potenciadas por mecánicas significantes, es decir, vinculadas a la narrativa y a los procesos de creación de sentido. Aunque no pertenecen al mismo universo narrativo que *Life is Strange*, *Tell Me Why* continúa su legado con el objetivo de compartir con los jugadores unos relatos que, hoy en día, no tienen mucha cabida en algunos gobiernos por sus temáticas politizadas. De hecho, este título ha sido censurado en las tiendas virtuales de Xbox y Steam de Rusia, Turquía, Ucrania, China, Perú y Uruguay, entre otras.

Si bien sus creadores no son los primeros en dar voz a un personaje transgénero y en hablar sobre la comunidad LGBTI, sí han aportado a la sociedad la opción de experimentar la transición encarnando al avatar Tyler Ronan y ayudar al jugador, a través de la agencia, a comprender el Trastorno de Identidad de Género (TIG), así como a las personas que lo sufren. Y es que, gracias al medio videolúdico, tenemos «la posibilidad de jugar con personajes de ambos géneros sin que nadie se escandalice, e incluso la de crearnos una identidad sexual completamente diferente a la que representamos en la vida real» (Cabañes, 2015, p. 46). Esto, añade la autora, resulta imprescindible «para reflexionar sobre el carácter inesencial de nuestra identidad sexual y de género o de nuestra orientación sexual y permitiéndonos entrar en el juego de las fluctuaciones» (2015, pp. 46-47).

Tell Me Why, como el resto de videojuegos de su categoría, tiene el principal objetivo de entretener al jugador, no obstante, existe una motivación por parte de sus creadores de mostrar a la sociedad una historia sobre transexualidad y exponer, como mínimo, todo lo referente al proceso de transición a través de uno de los protagonistas. El

esfuerzo por reflejar la realidad de este colectivo se ve manifestado también en el equipo que ha formado parte del desarrollo tal y como anuncian sus autores en los créditos del juego y en el portal web (https://www.tellmewhygame.com/es/faq/).

> El personal transgénero, género no binario y género inconforme tanto de DONTNOD como de Xbox hicieron innumerables contribuciones creativas que fueron fundamentales para Tell Me Why, incluyendo el diseño del personaje, narrativa y el diálogo; crearon espacios inclusivos en línea para el juego y mucho más.
>
> Para garantizar que el personaje de Tyler resuene en una amplia y diversa audiencia de personas transgénero, el equipo de Tell Me Why trabajó detenidamente con dos personas transgénero que trabajan en GLAAD (…). August Black, el actor que le da voz a Tyler, también hizo contribuciones importantes para el dialogo de Tell Me Why. Durante las sesiones de grabación, August editó el guion cuando sintió que alguna frase o momento no le hacía justicia a la historia de Tyler, convirtiéndolo en una parte invaluable del proceso creativo. Las experiencias personales de August también inspiraron momentos fundamentales y frases del diálogo.

La intencionalidad de un juego como el que analizamos nos lleva a cuestionarnos si se trata, en realidad, de un juego persuasivo, más comúnmente reconocido como *persuasive game*. Según Bogost (2007, p. ix), «este tipo de videojuegos pueden alterar y cambiar actitudes y creencias fundamentales sobre el mundo, conduciendo a un cambio social potencialmente significativo a largo plazo, transmiten mensajes a los jugadores con el pretexto de generarles argumentos, mostrarles diferentes puntos de vista, hacerles cambiar sus creencias o sus comportamientos»[184]. El autor expone dos modelos de persuasión: el clásico y el contemporáneo, distinguiéndose por la presencia o la ausencia de un fin específico (Bogost et al., 2007, p. 28). Basándonos en las intenciones de los creadores[185] de *Tell Me Why* y en el análisis del juego, podríamos considerar que estamos frente a un modelo contem-

[184]Traducción del autor. En inglés en el texto original.

[185]Según Gabrielle Trépanier-Jobin (2016, p. 126), cuando la intención del creador no se ve con claridad, etiquetar un videojuego como *persuasive game* depende del bagaje del jugador, de la alfabetización procedimental, de la persistencia y del contexto del juego.

poráneo donde se transmiten ideas sobre la temática sin llegar a apuntar a una causa final concreta.

Sin importar si este título se aproxima más al concepto construido de un juego *queer*, *indie* o persuasivo, este texto busca ahondar en los diferentes elementos que conforman el complejo sistema del videojuego que pretenden persuadir al jugador.

3. PERSUADIR A TRAVÉS DE LA LUDONARRATIVA

3.1. UNAS ACLARACIONES PREVIAS

Tell Me Why cuenta con dos líneas argumentales ubicadas en el mismo espacio —Delos Crossing, una ciudad ficticia de Alaska—, pero con diez años de diferencia. La agencia del jugador recae en el presente con los dos gemelos, Tyler y Alysson, reunidos tras un episodio traumático y un largo periodo en el que Tyler casi ha terminado de completar la transición. Para el jugador no es un secreto el motivo de la separación de ambos hermanos, pues la primera cinemática le ubica en una sala de interrogatorios de la comisaría donde Ollie—nombre con el que Tyler se define en su niñez— confiesa que ha asesinado a su madre en defensa propia.

El juego trata de engañar al jugador haciéndole creer que Mary-Ann intentó matar a Tyler como respuesta agresiva a su comportamiento disociado a su género, sin embargo, descubrir qué sucedió en realidad forma parte de la motivación de los gemelos Ronan. La última decisión que recae en manos del jugador es tomar una versión del recuerdo como verdadera: Mary-Ann no amenazó a Tyler (quedarte con la nueva versión) o Mary-Ann amenazó a Tyler (quedarte con la versión antigua).

Al transcurrir el tiempo, los hermanos Ronan se reencuentran en Delos Crossing con el principal objetivo de vender la casa donde se criaron y es ahí cuando se presentan las mecánicas principales en *Tell Me Why*. Por un lado, ambos personajes tienen la posibilidad de hablar mediante telepatía, o lo que ellos llaman la ‘voz’ y, por otro, son capaces de proyectar sus recuerdos sobre el espacio en el que se encuen-

tran (Fig. 1), escenificando cada conversación y acción que tuvieron lugar diez años atrás. Con estas dos mecánicas se evidencia la conexión entre los gemelos durante su niñez y facilitan al jugador su inmersión en el relato.

FIGURA 1. *Los gemelos pueden revivirjuntos sus recuerdos con aparente fidelidad.*



Fuente: Gameplay *Tell Me Why* Capítulo 1 en su versión para Steam

Con el fin de responder a la pregunta que da título a este artículo, procederemos a dividir los diferentes capítulos por los elementos que consideramos importantes en el proceso de persuasión hacia el jugador: el ítem significante, el personaje-jugador, los personajes secundarios, el diseño de ramificaciones, los dilemas morales, las mecánicas significantes y las retóricas procedurales, evitando ante todo dividir la vertiente narrativa de la lúdica. Entendemos que ambas capas son indivisibles ya que, tal y como apunta Navarro-Remesal, el videojuego no es un texto tradicional, sino que se trata de un «cibertexto capaz de generar múltiples recorridos diferentes, aunque esas diferencias sean al nivel de la microgestión y lo puntual» (2016, p. 123). Además, hemos de concebir el juego y la narrativa como un conjunto, así como defienden Martín-Núñez y Planes-Cortell, si lo que buscamos son «experiencias más intensas tanto en el plano lúdico como en el plano emocional» (2015, p. 56). Por tanto, «analizar un videojuego es en-

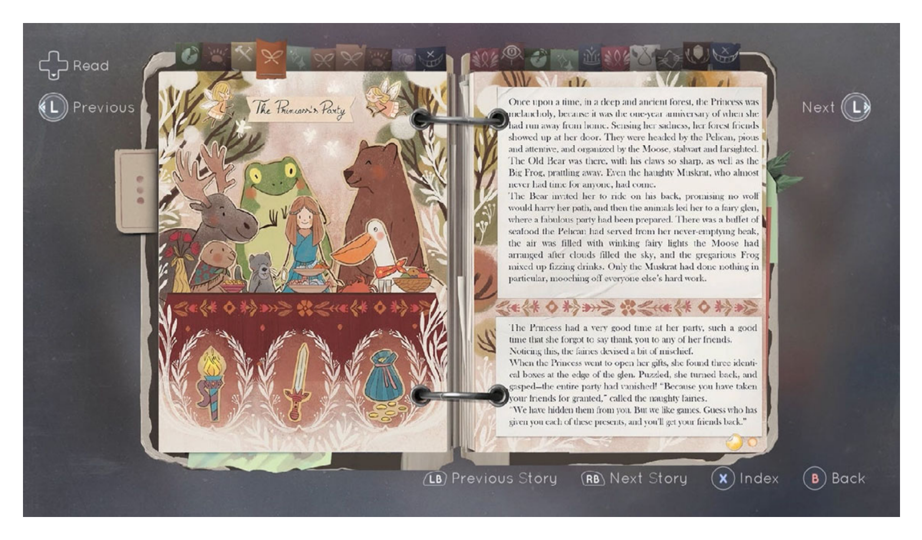
tender cómo ambas estructuras crean un discurso único, y el diseño narrativo no plantea fronteras claras entre ellas» (Martín-Núnez y Navarro-Remesal, 2021, p. 10).

Así pues, cuando hablamos de persuasión ludonarrativa lo hacemos teniendo presente las tres capas internas según Klevjer (2001): el reglamento (nivel lúdico), la ficción (conjunto de narremas) y el relato (cadena narrativa de acontecimientos).

3.2. El ítem significante. El libro de los duendes

Como en otras aventuras narrativas, *Tell Me Why* cuenta con tres dinámicas lúdico-narrativas fundamentales: exploración, fases de puzle o laberinto y diálogos, nacidas de la combinación del diseño de juego y del diseño narrativo. En primer lugar, el diálogo se apoya de la toma de decisiones del jugador y de las consecuencias de cada elección. Por otro lado, el jugador tiene al alcance un gran número de relatos que amplían la experiencia del juego y la línea argumental principal a través de objetos con los que puede interactuar durante la fase de exploración. De hecho, un ítem significante para la historia es "El libro de los duendes" (Fig. 2) escrito e ilustrado por Mary-Ann y en el que participaron sus hijos, Alysson y Ollie. Este objeto es imprescindible para resolver las fases de puzle a lo largo del juego, pero, además, aporta un bagaje narrativo lo suficientemente rico como para hacer cambiar de opinión al jugador sobre cada uno de los vecinos de Delos Crossing encarnados en los diversos personajes de cuento.

FIGURA 2. *Un total de veinte cuentos conforman “El libro de los duendes”.*



Fuente: Gameplay *Tell Me Why* Capítulo 1 en su versión para Steam

Este ítem recoge las cuatro narrativas definidas por Jenkins como la arquitectura narrativa (2004, pp. 121-129). Existe narrativa estructurada porque el libro contiene relatos breves que empujan el relato principal. En este caso, los cuentos relatan el pasado de Mary-Ann y, a su vez, esconde pistas que ayudan al jugador a avanzar la trama y a conocer mejor al resto de personajes secundarios. Existe narrativa emergente derivada de la jugabilidad y que genera espacios de conflicto donde el mismo diseño de juego genera acciones narrativas. El libro invita a imaginarnos, junto con las ilustraciones, cómo fue la infancia de los gemelos en la casa. Existe narrativa incrustada por la propia naturaleza del ítem: contiene información narrativa y se puede interactuar con él. Por último, existe narrativa evocada, que se apoya principalmente en el arte y en el sonido del videojuego y que permite evocar, en este caso, la atmósfera de los cuentos de hadas que nos recuerda a la literatura infantil.

“El libro de los duendes”, además de recoger las funciones de guiar al jugador en la trama y servir de apoyo para resolver los puzles, es una herramienta fundamental por la que persuadir al sujeto. Los cuentos de Mary-Ann, siguiendo la inherente estructura de la literatura infan-

til, están diseñados para educar a sus hijos, y por consiguiente al jugador, a través de moralejas. Por medio de los cuentos también se desvela el pasado del personaje, su personalidad, sus virtudes y sus defectos. El libro refuerza la idea de que Mary-Ann era una persona perfeccionista, cuidadosa, creativa y soñadora, virtudes que los niños relatan, en ocasiones, como causantes de su malestar y que germinaron, con el tiempo, en un rencor hacia su progenitora.

3.3. El Personaje-Jugador y la crisis de identidad

Alyson y Tyler Ronan son los dos protagonistas en *Tell Me Why* y, además, son dos vehículos en los cuales el jugador se encarna a lo largo del juego. A través de estos avatares, el sujeto experimenta dos perspectivas diferentes de la misma historia; dos versiones de un mismo suceso del pasado que le invita a cuestionarse sobre la fragilidad de nuestros recuerdos. Tanto Tyler como Alyson cumplen con las características de un personaje jugador ya que, según Anyó y Colom, son personajes inmersos en el mundo de ficción y protagonistas de la historia (2021, p. 91).

«El personaje jugador permite al usuario proyectarse diegéticamente en el mundo de juego y operar —jugar— en su interior. La experiencia inmersiva en el mundo de ficción define un marco de experiencia y una fuente de emociones diferentes a las de la vida cotidiana» (Anyó, L. y Colom, Á., 2021, p. 86). Sin embargo, hemos de tener presente que el jugador «no se identifica tan solo con el personaje que controla, sino con todo el mundo jugable a la vez» (Navarro-Remesal, 2016, p. 264).

Como hemos mencionado antes, los gemelos Ronan tienen el poder de recrear sus recuerdos, sin embargo, Alyson se percata de que las reconstrucciones mentales de su hermano difieren de las suyas (Fig. 3). Es el jugador quien, a través del marco de decisiones, elige desde su experiencia dentro del mundo lúdico y desde su propio criterio cuál es la versión de la historia que más le convence, consciente de que su elección provoca que la relación entre los gemelos se fortalezca o termine por distanciarse. En los momentos en los que el jugador debe tomar una decisión relativa a la relación fraternal es cuando se hace

visible la persuasión a través de los personajes. Dicho de otro modo, existe una empatía emocional que se acentúa con el diseño de ramificaciones y que desencadena en dilemas morales.

FIGURA 3. *Alyson y Tyler recuerdan versiones diferentes de su pasado y el jugador debe tomar una por verdadera.*



Fuente: Gameplay *Tell Me Why* Capítulo 3 en su versión para Steam

Irremediablemente, el jugador se identifica más con un hermano u otro, ya que «cuando el jugador controla a un personaje, la relación entre ambos se vuelve ciertamente ambigua. […] parece haber un vínculo profundo entre el jugador y el personaje que controla, una relación de identificación y proyección» (Navarro-Remesal, 2016, p. 263). Mientras que Tyler es más impetuoso y está dispuesto a encontrar respuestas sobre Mary-Ann sin importar las consecuencias, Alyson es más reservada y prefiere enterrar el pasado, y con él, el trauma. Si algo tienen en común ambos personajes es la pérdida y el vacío y esto conecta con el jugador que «goza al perder, pues la falta es el motor del juego (y del deseo), porque reclama buscar y recuperar un objeto imposible que, en tanto está para siempre perdido, es inconsciente» (García-Catalán, Rodríguez-Serrano y Martín-Núñez, 2021, p. 2). Para los hermanos, la pérdida de Mary-Ann les causa un vacío emocional al imposibilitarles descubrir la razón que llevó a su madre a querer matar a Tyler o, si se elige la nueva versión resultado de la

investigación, a pretender suicidarse. «El deseo de jugar no se organiza, por tanto, por lo que uno puede ganar, sino por lo que uno no sabe que perdió y que no hay modo alguno de colmar» (2021, p. 2).

Pese a las motivaciones iniciales, los personajes cambian de parecer a lo largo de los tres capítulos en un intento de superar su crisis de identidad, de la misma manera que el jugador ve alterado su criterio respecto a los protagonistas con los que se identifica y por los cuales se proyecta. Esta crisis se ve representada con «la inestabilidad de la mente y los recuerdos» (Martín-Núñez y Navarro-Remesal, 2021, p. 15) por medio de los rompecabezas —o fases de puzle— que «incita a (re)ordenar y (re)encajar las piezas (narrativas) que han sido dislocadas de su lugar natural en el relato». A la dinámica lúdico-narrativa leacompañan los juegos mentales donde se rompe el contrato entre el juego y el jugador, en nuestro caso, de modo que puedan sentirse engañados (Martín-Núnez y Navarro-Remesal et al., 2021, p. 15). Las diferentes interpretaciones del pasado ponen en un dilema al jugador consciente de que uno de los hermanos le está exponiendo un relato falso y que, por tanto, entra en juego la confianza construida entre el jugador y el avatar.

3.4. EL ELENCO DE PERSONAJES SECUNDARIOS

Cuando el jugador controla un personaje «es un testigo de sus reacciones, el agente que hay detrás y el sujeto en sí mismo» (Navarro-Remesal, 2016, p. 265), pero también participa en la relación con el resto de NPC (o personaje no jugador). Los personajes secundarios en *Tell Me Why* están representados en “El libro de los duendes” como personajes antropomorfos donde sus virtudes y defectos se ven sobredimensionados. Durante el segundo capítulo, Tyler y Alysson descubren que Eddy Brown es el alce; Tessa Vecchi, el pelícano; Sam Kansky, el oso y Mary-Ann,la princesa. Una vez desveladas las identidades de los diferentes animales, el jugador tiene los conocimientos para ahondar en la visión que tenía Mary-Ann de sus vecinos y la relación que los unía o los enfrentaba.

Si existe un reconocimiento de los papeles o roles que juega cada personaje en el relato es porque, como las historias que componen “El

libro de los duendes”, *Tell Me Why* sigue el modelo del monomito de Joseph Campbell que se utiliza también en la literatura, en el teatro, en el cine o en la televisión, por enumerar algunos. «Las funciones y características del mito lo hacen idóneo para el momento vital que vive el ser humano contemporáneo» que «busca referencias a las que asirse para responder a sus preguntas y llenar su vacío existencial» (Martínez García y Gómez Aguilar, 2015: 138).

Más allá de cumplir su función en el relato según la arquitectura del monomito (héroe, mentor, aliado, heraldo, tramposo, cambia formas, guardián y sombra), los vecinos de Delos Crossing encarnan diferentes etapas emocionales ante la transexualidad de Tyler Ronan. Como afirma Godás-Sieso, la familia pasa por diferentes estados emocionales variables, aunque «en la mayoría de casos existen diversas fases (fases de negación, ira, negociación y reacción depresiva) por las que la familia transita desde antes del conocimiento de la transexualidad del hijo, hasta la aceptación del mismo» (2006, p. 22).

Sam Kansky se confiesa ignorante ante el tema de la transexualidad —llegando a confundirlo con el travestismo—, pero, para sorpresa de los gemelos, muestra interés en documentarse para así entender a Tyler. Tessa Vecchi, en cambio, alentó a Mary-Ann para llevar a Olliea una terapia de reconversión. Eddy Brown, por su parte, muestra una actitud más neutral como tutor legal de los gemelos.

Sin embargo, Mary-Ann es el vehículo principal para encarnar las diferentes etapas por las que pasan los padres durante el manifiesto de la transexualidad del hijo. A través de la mecánica significante de reconstruir los recuerdos, el jugador presencia una primera fase donde predomina «una mezcla de emociones, entre las que priman la de negación, confusión, miedo, rabia y duda» (Godás-Sieso, 2006, p. 22). No obstante, el primer detonante que pone en duda los recuerdos aparece durante el primer capítulo cuando los hermanos encuentran un libro titulado “Cómo criar a tu hijo transgénero” que escondía Mary-Ann en su habitación. Este descubrimiento, sumado a la advertencia de Alyson sobre los recuerdos distorsionados, confirma que no hay una versión objetiva de los hechos y que existe la posibilidad de que Mary-Ann sí hubiera llegado a aceptar a su hijo transgénero.

Si el personaje de Mary-Ann parte del rol de sombra o villano es porque Ollie proyecta en ella «el miedo a no ser comprendido y a ser rechazado por parte de su entorno. Aparece el miedo de defraudar y de no cumplir con las expectativas que los demás tienen de él» (Godás-Sieso, 2006, p. 22). A la vez que se arroja luz sobre la madre, el antagonismo va recayendo sobre el personaje de cuento que llaman el loco cazador, cuya identidad real se desconoce hasta en el tercer y último capítulo de *Tell Me Why*.

Este villano ficticio que observa desde las sombras se materializa en el recuerdo de Tyler la noche en el que su madre le persigue con un arma de fuego (Fig. 4). Lo que al comienzo se presenta ante el jugador como una banal creación de los gemelos fruto de la imaginación infantil, resulta tener una identidad como el resto de los personajes antropomorfos. Por tanto, el elenco de personajes secundarios también colabora en el proceso de persuasión del jugador, por un lado, mostrando diferentes puntos de vista y comportamientos frente a la transexualidad de Tyler y, por otro, colaborando en la deconstrucción del relato que los hermanos Ronan tenían asumido.

FIGURA 4. *El loco cazador aparece en "El libro de los duendes" como un villanoque busca raptar a la princesa.*



Fuente: Gameplay *Tell Me Why* Capítulo 1

3.5. La toma de decisiones y los dilemas morales

La experiencia lúdica que ofrece un juego como *Tell Me Why* exige al jugador «un tipo de reflexión moral que va más allá del cálculo de estrategias óptimas» (Sicart, 2009, p. 48). Consideramos que el jugador es un agente moral capaz de acudir a razonamientos éticos y «de aplicar estrategias morales en su experiencia de juego» (2009, p. 48). Más allá de la emoción por descubrir las consecuencias de escoger como verdadera una versión u otra de los recuerdos de los Ronan, el modelo de jugador de este tipo de juego narrativo cuenta con una «madurez moral para disfrutar de una experiencia lúdica que no está exclusivamente basada en los principios del entretenimiento» (2009, p. 49). Esto se traduce en dilemas a la hora de tomar una decisión por muy banal que pueda resultar en un principio.

Aventuras narrativas como la que analizamos cuenta con un diseño narrativo de elecciones y ramificaciones que suele limitar la agencia del jugador en el mundo videolúdico. No se trata de ofrecer al jugador numerosas elecciones, sino de dotarlas de significado para que toda decisión sea importante para el jugador y sus consecuencias sean fácilmente observables (Fernández-Vara et al, 2020, p. 67). «El mundo sigue estando vivo, sigue siendo un sistema, pero la manera en la que el jugador opera dentro de él suele limitarse a una lista de acciones posibles» (2020, p. 65). La autora defiende, y así lo podemos comprobar en este título de Dontnod, que el diseño narrativo de elecciones pretende que el jugador vaya recopilando «fragmentos de una historia que pueda recomponer como si fuera un puzle» (2020, p. 71) y no busca tanto construir muchos caminos porexplorar.

Mientras que en títulos como *Detroit: Become Human* (Quantic Dream, 2018) se le ofrece al jugador múltiples decisiones a tomar en tanto en el diálogo como en la personalización, en *Tell Me Why* el jugador se encuentra con pocas opciones durante los diálogos que, además, no suelen ser concluyentes —escoger la opción A no te impide después acudir a la opción B—, y tampoco le permite personalizar sus avatares en su forma de vestir como sí sucede en *Life is Strange* (Dontnod, 2015) donde las elecciones expresivas son un medio más

que consiguen que «el jugador exprese lo que siente a través del juego» (Fernández-Vara, 2020, p. 70). Sin embargo, las decisiones que «son mucho más difíciles de tomar porque ninguna de las opciones tiene una solución óptima, y cada ventaja tiene su inconveniente» (2020, p. 70), los llamados auténticos dilemas si nos basamos en la tipología de Fernández-Vara, se concentran en la relación entre los hermanos. En contadas ocasiones, el juego pone al jugador en la disyuntiva entre lo que desearía escoger y en lo que al final escoge consciente de la consecuencia. O, lo que es lo mismo, entra en juego los tres tipos de libertad que dirigen al jugador en toda partida: «de especificación (decidir qué hacer), de acción (hacer o no) y de voluntad (querer hacer, o no, lo que se está haciendo)» (Navarro-Remesal, 2015, p. 51).

Este marco de decisiones tan limitado no impide al jugador sentirse parte del relato y del mundo ludoficcional, ya que la agencia también se entiende como «las acciones que construyen sentido a través de la empatía con el personaje» (Cuadrado-Alvarado, 2020, p. 244). El juego busca así una mayor coherencia narrativa con el objetivo de que el jugador sienta que «coparticipa de la travesía del personaje por la historia con el fin de comprender, sentir y asumir con él su experiencia».

3.6. Las mecánicas significantes y las retóricas procedurales

La 'voz' y la reconstrucción de los recuerdos son dos de las mecánicas significantes a destacar en *Tell Me Why*. Si son significantes es porque están estrechamente vinculadas a la narrativa, buscando la credibilidad del mundo ficcional y sin olvidar que deben ser relevantes para la historia (Martín-Núñez y Planes-Cortell et al., 2015, p. 59). Si partimos de la idea de que existen tres niveles según la relación con el sistema de juego[186], nos interesa ahondar en la primera capa referida a las reglas ya que buscan la coherencia con el mundolúdico-ficcional, la simplificación, el reto y la confirmación de la acción. Es decir, en este primer nivel el jugador se siente integrado en el sistema videolú-

[186]Según Navarro-Remesal (2016, p. 124), la segunda capa está relacionada con la construcción de la ficción en el sistema central (localizaciones o personajes) y la tercera con la información en los espacios narrativos (elementos comunes con las narrativas tradicionales).

dico porque su agencia tiene sentido con la historia, se encuentra con un nivel de dificultad que supone un reto y, a su vez, no le hace perder la inmersión y, por último, comprende que el motivo de sus acciones y sus repercusiones (Martín-Núñez y Planes-Cortell et al., 2015, p. 57-58).

Tyler y Alyson cuentan que, de niños, hacían uso de su 'voz' sin ser conscientes de si se trataba de una habilidad real o una fantasía fruto de su imaginación. Esta mecánica, fuera del control del jugador durante la infancia, justifica su personalidad reservada en la actualidad que dificulta sus relaciones con otras personas. Esta mecánica significante, como una especie de diálogo telepático, ayuda a que «el jugador sienta y comprenda hasta qué punto sus acciones tienen consecuencias» (Martín-Núñez y Planes-Cortell, 2015, p. 63). En cambio, la mecánica principal que justifica la estrecha relación entre ambos personajes es la reconstrucción de los recuerdos, una especie de habilidad mejorada de su 'voz' que descubren en su reencuentro como adultos. Es significante porque el relato avanza gracias a esta mecánica que permite al jugador rememorar situaciones y conversaciones del pasado. Mientras que la 'voz' es una mecánica invocada por el sistema (Martín-Núñez y Planes-Cortell et al., 2015, p. 59) —el jugador no escoge cuándo utilizarla—, la reconstrucción del pasado sí está en sus manos —salvo en momento concretos donde su uso es obligatorio para hacer avanzar la trama—.

Si *Tell Me Why* invita a la reflexión del jugador es por medio de las retóricas procedurales. Sánchez-Coterón defiende que, como otros productos culturales, los videojuegos «pueden concebirse como procesos políticos: tienen muchas capacidades y entre ellas la de promover nuestra habilidad para descifrar diferentes tipos de pensamiento» (2014, p. 19). Si el medio videolúdico dispone de estas capacidades es por la retórica procedimental o, dicho de otro modo, la argumentación basada en reglas.

> «La retórica procedimental es la práctica de usar procesos de manera persuasiva, así como la retórica verbal es la práctica de usar la oratoria de manera persuasiva y la retórica visual es la práctica de usar imágenes de manera persuasiva. La retórica procedimental es un nombre general para la práctica de autorizar argumentos a través de procesos». (Bogost, 2007, pp. 28-29)

Analizar el juego desde la capa lúdica, como estamos haciendo en estos últimos puntos del texto, refuerza la idea de que, a través del sistema, concretamente de los procesos, el videojuego establece una comunicación con el jugador y lo persuade. Los argumentos de la retórica procedimental «no se hacen a través de la construcción de palabras o imágenes, sino a través de la autoría de reglas de comportamiento, la construcción de modelos dinámicos» (Bogost, 2007, p. 29).

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Tell Me Why educa sobre la transexualidad y lo hace a través del reglamento, de la ficción y del relato. Para la compañía supone un riesgo tratar un tema que apenas tiene visibilidad en el medio videolúdico y del cual tampoco se habla con propiedad en las esferas públicas, ya sea por desconocimiento o por cuestiones políticas. Con el fin de alcanzar un público más amplio, *Tell Me Why* se aleja de las etiquetas como *persuasive game* o *queer game* sin renegar de sus características (originalidad y transgresión respecto a los cánones establecidos por la industria e inclusividad de los colectivos minoritarios) y quedándose a medio camino entre el videojuego *mainstream* y el independiente. Para ello, esconde sus motivaciones persuasivas en los ítems, en los personajes-jugador y NPCs o en las mecánicas significantes, entre un amplio elenco de dinámicas lúdico-narrativas.

El acierto de este título recae en empujar al jugador a tomar decisiones difíciles y, de esta manera, invitarle a la reflexión y al pensamiento crítico sobre la transexualidad, la depresión o el suicidio. Pese a no contar con un diseño de ramificaciones complejo, el juego obliga al jugador a escoger entre dos caminos que modificarán el relato: escoger su versión —la del avatar que controla— o escoger la versión del

gemelo —que suele contradecir a la del jugador—, desencadenando de este modo a uno de los dos finales posibles. La complejidad de este título recae enque nada garantiza la veracidad de las versiones expuestas sobre los recuerdos y tanto los hermanos Ronan como el jugador han de conformarse con la sensación agridulce de que la decisión tomada es la correcta.

Este título persuade al jugador sin perder de vista el entretenimiento que caracteriza al videojuego y, para ello, se apoya en las narrativas evocadas como las que el jugador encuentra en los cuentos que componen “El libro de los duendes” y en los rompecabezas. Con este ítem significante queda al alcance una perspectiva novelizada de las personalidades de los NPCs y del pasado de Mary-Ann. Por medio de la exaltación de las virtudes y los defectos yde la estructura clásica del cuento con su respectiva moraleja, el jugador obtiene información del relato principal a la vez que se siente partícipe de la investigación de los gemelos buscando pistas entre líneas para desentrañar los puzles repartidos a lo largo de los tres capítulos.

Por último, la retórica procedimental es imprescindible en el proceso de persuasión hacia el jugador. La integración del usuario en el mundo ludoficcional es posible a través de la presentación de mecánicas y reglas que dotan a la agencia de sentido y verosimilitud. Las mecánicas principales—la ‘voz’ y la reconstrucción de recuerdos— están estrechamente vinculadas y justificadas con la capa narrativa y promueve la inmersión del jugador para que el acto comunicativo entre diseñador-juego-jugador no se vea interrumpido y, por tanto, el acto persuasivo resulte más eficaz.

En conclusión, la fórmula que emplea *Tell Me Why* parece acertada si consideramos que las intencionalidades de sus creadores son persuadir al jugador y educarlo en la transexualidad. Este análisis nos lleva a preguntarnos: si todo videojuego tiene a su alcance dinámicas y mecánicas lúdico-narrativas para promover el pensamiento e invitar a la reflexión del jugador, ¿tiene sentido la etiqueta *persuasive game* a la hora de identificar un videojuego? Que un título evidencie su pretensión porhacer cambiar de opinión al público ¿no condena la eficacia de la propia persuasión ludonarrativa?

5. BIBLIOGRAFÍA

Anyó, L., Colom, À. (2021). Ambivalencia emocional en *The Last of Us*. Las emociones en los videojuegos, entre la complejidad narrativa y la lealtad del jugador. *L'Atalante. Revista de estudios cinematográficos, 31*, 85-102.

Bogost, I. (2007). *Persuasive Games*, Cambridge: MIT Press.

Cabañes, E. (2015). Videojuegos y sexualidades: explorando representación y prácticas. *Bit y aparte. Revista interdisciplinar de estudios videolúdicos, 3*, 36-51.

Cuadrado-Alvarado, A. (2020). La tragedia como motor narrativo de los videojuegos cinematográficos. *MHCJ, 11,* 239-257. doi.org/10.21134/mhcj.v11i0.341

Fernández-Vara, C. (2020). Elecciones. Diseño narrativo de decisiones y ramificaciones. En: Navarro Remesal, V. (coord.), *Pensar el juego. 25 caminos para los Game Studies*. (pp. 64-71). Santander: Asociación Shangrila Textos Aparte.

García-Catalán, S.; Rodríguez-Serrano, A.; Martín-Núñez, M. (2021). Aprender de la caída, hacer con el desgarro: paradojas de la melancolía lúdica en 'Gris'. *Artnodes. Revista de arte, ciencia y tecnología, 27,* 1-10.

Godás-Sieso, T. (2006). Repercusiones personales, familiares, sociales y laborales de la transexualidad. *Cuadernos de Psicosomática y Psiquiatría de Enlace, 78,* 21-23.

González-Sánchez, J. (2018). Videojuegos queer e identidad gaymer: un fenómeno disruptivo en el mundo videolúdico. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital, 7* (1), 360-388.

Jenkins, H. (2004). GameDesign as Narrative Architecture. En: N. Wardrip-Fruinand P. Harrigan (eds.) *New Media as Story, Performance and Game*. (pp.118-130). Cambridge & London: MIT Press. Recuperado de: http://interactive.usc.edu/blog-old/wpcontent/uploads/2011/01/Jenkins_Narrative_Architecture.pdf

Klevjer, R. (2001). Computer Game Aesthetics and Media Studies. *15th Nordic Conference on Media and Comunication Research*, Reykjavik.

Martín-Núñez, M.; Navarro-Remesal, V. (2021). La complejidad ludonarrativa en el videojuego: un doble boomerang. *L'Atalante. Revista de estudios cinematográficos, 31,* 7-32.

Martín-Núñez, M.; Planes-Cortell, C. (2015). Las mecánicas significantes para el diseño narrativo de los videojuegos. En: I. Martínez de Salazar Muñoz; D. Alonso Urbano (ed.). *Videojuegos: diseño y sociología*. Madrid: Editorial ESNE.

Martínez-García, M. Y Gómez-Aguilar, A. (2015). Videojuego e historia: el resurgir del héroe. En J.F. Jiménez Alcázar (Ed.), *Videojuegos y sociedad digital: nuevas realidades de estudio para la percepción del pasado histórico* (pp. 129-142). Universidad Nacional de Mar del Plata.

Navarro-Remesal, V. (2015). ¿La vida empieza o acaba con el matrimonio?: Amor, diseño de ética y libertad dirigida en Catherine. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación, 9,* 43-61. dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2015.9.4

Navarro-Remesal, V. (2016). *Libertad dirigida. Una gramática del análisis y diseño de videojuegos*. Santander: Asociación Shangrila Textos Aparte.

Pérez-Latorre, O. (2016). Indie or Mainstream? Tensions and Nuances between the Alternative and the Mainstream in Indie Games. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura, 54*, 15-30. DOI: http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i54.2818

Sánchez-Coterón, L. (2014). El videojuego como paradigma de creación procedural: ventajas e inconvenientes. *Revista Life Play, 3,* 17-32.

Sicart, M. (2009). Mundos y Sistemas: entendiendo el Diseño de la Gameplay Ética. *Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales, 7 (1),* 45-61. Recuperado de http://hdl.handle.net/11441/58049

Trépanier-Jobint, G. (2016). Differentiating Serious, Persuasive, and Expressive Games. Kinephanos. *Journal of media studies and popular culture. Specialissue,* 107-128.

6. LUDOGRAFÍA

David, C. (Director) (2018). Detroit: Become Human [Videojuego]. Francia: Quantic Dream.

Druckmann, N. (Director) (2020). The Last of Us Part II [Videojuego]. California: Naughty Dog.

Guillaume, F. (Director) (2020). Tell Me Why [Videojuego]. Francia: Dontnod Entertainment.

Koch, M.; Barbet, R. (Directores) (2015). Life is Strange [Videojuego]. Francia: Dontnod Entertainment.

Koch, M.; Barbet, R. (Directores) (2018-2019). Life is Strange 2 [Videojuego]. Francia: Dontnod Entertainment.

Koch, M.; Barbet, R. (Directores) (2018). The Awesome Adventure of Captain Spirit [Videojuego]. Francia: Dontnod Entertainment.

Maeda, K; Yokota, G. (Directores) (2013). Fire Emblem Awakening [Videojuego]. Intelligent Systems.

EXPANSIONES DESDE LA OSCURIDAD: POTENCIAL TRANSMEDIA EN LA FRANQUICIA VIDEOLÚDICA LITTLE NIGHTMARES

SERGIO ALBALADEJO ORTEGA
Universidad Católica de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo se aproxima a la franquicia videolúdica *Little Nightmares* desde una perspectiva transmedia, analizando los productos que la conforman y buscando dilucidar las estrategias que ha seguido para erigir un mundo ficcional propio desde el primer producto, el videojuego *Little Nightmares* (Tarsier Studios), lanzado en 2017. A través de los distintos epígrafes, se ofrece un análisis del modo en que las distintas derivaciones resultantes de su expansión se han coordinad entre sí para acabar generando una propiedad intelectual que, a pesar de poseer constantes reminiscencias a ficciones preexistentes, ofrece una propuesta innovadora y con un alto grado de "inagotabilidad narrativa" (Albaladejo Ortega y Sánchez Martínez, 2019), lo que conduce a innumerables posibilidades de transmediación.

1.1. LOS VIDEOJUEGOS EN EL ECOSISTEMA MEDIÁTICO CONTEMPORÁNEO

Los videojuegos ocupan un lugar privilegiado en el presente, aproximando a los públicos actuales a ficciones de muy distinta índole en las que estos, lejos de ser meros espectadores, se convierten en protagonistas. Adoptando el triple rol de "espectadores/usuarios/jugadores" (Dinehart, 2010), experimentan las peripecias vividas por los avatares que les representan en el escenario de juego, tanto a través de las cinemáticas como de las configuraciones de sus personajes y, sobre todo, de los propios momentos de juego. De este modo, los jugadores se sumergen en experiencias interactivas en las que la puesta en rela-

ción de la narración y la jugabilidad conduce a su implicación y empatía. Desde el otro lado de la pantalla, se sienten dentro de mundos ficcionales en los que pueden vivir otras vidas simuladas, pero no por ello menos trascendentes. De hecho, tal y como afirma Rodríguez Prieto (2016), "los videojuegos nos muestran que mundos reales o virtuales pueden ser vasos comunicantes y que las decisiones tomadas en uno u otro nos pueden afectar en cualquiera de ellos" (p. 22), estableciendo de este modo una particular reciprocidad de gran alcance desde una doble perspectiva narrativo-lúdica (Orlando y Schwager, 2016).

No es de extrañar, partiendo de esta premisa, que cada vez más títulos aborden temáticas serias a través de historias con gran trasfondo, permitiendo que estas traspasen los límites de la pantalla haciendo uso de dinámicas multiplataforma –un mismo producto difundido en varias plataformas, sin experimentar variaciones de importancia en su contenido–, crossmedia –varios productos "coordinados para la construcción de un relato unitario" (Costa y Piñeiro, 2012, p. 111), cuyo orden de consumo está planificado y exige el acceso a todos ellos para alcanzar su sentido completo–o transmedia –numerosas piezas autocontenidas que pueden ser accedidas en cualquier orden y cuyo consumo se basa en la máxima de que "el todo es más que la suma de las partes" (Pratten, 2011, p. 3).Haciendo uso de estas distintas modalidades, no cesa de incrementar el volumen de productoras audiovisuales y desarrolladoras de ocio interactivo que construyen sus *storyworlds* atravesando modos y medios, tanto oficial como extraoficialmente. De este modo, se multiplican a un ritmo vertiginoso las prácticas de consumo multimodal y transmedial, pues, desde que empezase la eclosión de la denominada Tercera revolución tecnológica, como indica Orozco Gómez (2011), "las pantallas se han vuelto imprescindibles" (p. 88) desde su especificidad mediática y, sobre todo, por medio de su estrecha interrelación.

Los videojuegos, parte fundamental de estos sistemas mediáticos, ocupan con frecuencia un lugar destacado en las narrativas transmedia, ya sea desde un principio, cuando se planifica su inclusión en una arquitectura férrea y completamente planificada (*hard*); en el momen-

to en que se ve viable su incorporación, prevista como una posibilidad interesante (*chewy*); o de forma imprevista, en aquellos casos en que se suman a un producto exitoso y aprovechan la oportunidad de resultar rentable (*soft*). Estas tres categorías, establecidas por Long (2007), resultan fundamentales en cualquier proceso de transmediación y, como podrá comprobarse, condicionan al caso estudiado en estas páginas.

1.2. MUNDOS DE FICCIÓN VIDEOLÚDICOS

En el contexto de los videojuegos, la cuestión de la especificidad mediática (Murray y Weedon, 2011; Kinder, 2014) adquiere una importancia fundamental, en la medida en que son las potencialidades de la plataforma de juego las que definen la experiencia de sus destinatarios. En palabras de Ryan (2014), "al dar forma a la narrativa, los medios moldean nada menos que la experiencia humana" (p. 25), una experiencia que, en el caso de las obras videolúdicas, depende tanto de la jugabilidad sobre la que se erige su naturaleza lúdica como de la historia que le da sentido desde el punto de vista narrativo.

Respecto a la primera cuestión, parece obvio que el medio concentra la jugabilidad en los límites de la plataforma, a pesar de permitir enriquecerla a través de segundas pantallas –sobre todo, móviles– que la complementan de forma sincrónica o asincrónica. Ejemplo de ello es *Gwent: The Witcher Card Game* (CD Projekt Red, 2018), una aplicación para dispositivos móviles que, basada en partidas de cartas, surgió como mini-juego del célebre título videolúdico *The Witcher 3: Wild Hunt* (CD Projekt Red, 2015) y ha acabado adquiriendo un valor autónomo en el presente. La segunda cuestión, sin embargo, ofrece mayor posibilidad de expansión fuera de la videoconsola, pues puede encontrar nuevos y diferentes desarrollos de la narrativa central bajo modalidades distintas a la videojueguil, tales como largometrajes cinematográficos, series de ficción para plataformas de contenido, novelas o cómics. A este otro respecto, cabe destacar la serie de ficción para Netflix *The Witcher* (Netflix, 2019–), basada en el popular videojuego antes mencionado y que adapta los libros del autor Andrzej Sapkowski.

Por consiguiente, parece obvio desde ambas perspectivas que, como defienden Palao Errando y García Catalán (2013), "un gran desafío de la digitalización es la transgresión del encuadre" (p. 25), reto que se ha ido demostrando que es posible superar, sobre todo, a través de estrategias de transmediación de contenidos antaño supeditados a un único medio, frecuentemente lineal y rara vez realmente interactivo y participativo. Actualmente, por el contrario, se propagan de forma imparable las historias que, atravesando pantallas, medios impresos y representaciones performativas, perpetúan un *storyworld* intrigante que logra que sus seguidores sean fidelizados por el propio deseo de saber más de él (Evans, 2019), pues "nuestra inmersión en *storyworlds* imaginarios no tiene lugar dentro, sino a través de los medios" (Hassler-Forest, 2016, p. 5), mediante lógicas transmediales e iterativas.

1.3. TERROR EN PRIMERA PERSONA: LA INMERSIÓN EN LOS VIDEOJUEGOS

Los videojuegos, a pesar de ocupar una posición privilegiada en el mercado del entretenimiento, han superado su consideración como productos destinados al mero divertimento y se han convertido en obras con enorme potencial y aplicación en ámbitos tan diversos como el de la empresa, la publicidad, el periodismo o la educación. Resulta comprensible que así sea si se tiene en cuenta que "no solo tienen capacidad para representar la realidad, sino también para moldearla a través de simulaciones" (Gala, 2020). Y es precisamente en relación con esa última cuestión, la de la simulación y el simulacro (Baudrillard, 1994), que las experiencias videolúdicas se ofrecen como una oportunidad excepcional no solo para que los jugadores se vean reflejados en la pantalla, sino también para que, traspasándola, lidien con cuestiones sobre las que la ficción interactiva les obliga a reflexionar y posicionarse.

Asumiendo que "tanto contar historias como jugar, son las formas en que logramos enfrentar la incertidumbre de nuestro mundo cultural, cambiante y lleno de desasosiego" (Núñez Pacheco, Castillo Torres y López Pérez, 2018, p. 20), los videojuegos que trabajan el terror y el trauma resultan especialmente interesantes para sumergir a sus desti-

natarios en un mundo imaginado que, a través de mecánicas de juego, les muestre personajes, situaciones y modelos de conducta útiles para entender algunos fenómenos de la realidad real. Asimismo, la imposibilidad de controlar el devenir de los acontecimientos del juego, así como de verse limitados por las acciones permitidas o vetadas dentro del mismo, puede llevarles a comprender aspectos de gran trascendencia como el miedo, la enfermedad o la muerte. En palabras de Boonen y Mieritz (2018), "en los juegos de terror, destinados a generar miedo y ansiedad, el grado de control que posee el jugador sobre el mundo del juego puede ser usado como recurso para estos fines" (p. 1), utilizando no solo las configuraciones visuales, sino también los ambientes y paisajes sonoros, para lograr fidelizarles (Rossi, 2020).

Estas dos estrategias son usadas de forma habitual –y, a veces, casi obligada– por los videojuegos pertenecientes al género denominado *survival horror*. Este género, que compagina la resolución de puzles con la huida o la eliminación de enemigos, convirtiendo el propio escenario en un acertijo a resolver por parte del jugador (Ramírez-Moreno, 2015), basa su propuesta en un aspecto fundamental de los videojuegos al que Murray (1997) denomina *agency*, y que consiste la capacidad del usuario para llevar a cabo acciones significativas dentro del sistema y ver los resultados de sus elecciones. Esta respuesta del sistema ante la intervención del usuario resulta fundamental en términos de jugabilidad, mas, en los juegos que poseen un alto componente dramático, se hace necesario también considerar otro tipo de *agency*que implica una respuesta emocional por parte del jugador ante lo experimentado en el videojuego, para cuya definición Murray (2005) acuñó el término *dramatic agency*. Ambas dimensiones, difícilmente disociables en estos casos, potencian la inmersión del espectador/usuario/jugador en el *storyworld* de la obra videolúdica, activando procesos propios del goce espectatorial cinematográfico como la proyección y la identificación.

Atendiendo al contexto expuesto, el presente capítulo persigue estudiar estos distintos fenómenos en el caso concreto de *Little Nightmares*, franquicia videolúdica que ha logrado un gran reconocimiento en los últimos años y que, en palabras de Lucas Roussel, productor prin-

cipal de la serie de videojuegos, se trata de "un cuento sobre unos niños que habitan un mundo corrupto" (Bandai Namco, 2021). La historia que vertebra la propuesta, que se origina en el videojuego *Little Nightmares* (Tarsier Studios, 2017), se basa en una niña de nueve años llamada Six que tiene que sobrevivir a infinidad de peligros y enemigos en Las Fauces, una construcción a medio camino entre un navío trasatlántico y un edificio submarino, donde se ve sometida a múltiples acosos e intentos de agresión por parte de las maléficas criaturas que la habitan. Esta premisa da pie a otras piezas de la franquicia que la prolongan y reinterpretan en distintos medios, y cuya historia se ve continuada en la segunda entrega videolúdica, *Little Nightmares II* (Tarsier Studios, 2020), en la que entra en juego otro niño llamado Mono, el cual corre similar suerte a Six y cuyo apoyo inicial a esta se irá viendo cuestionado a lo largo de la obra, desencadenando nuevas interpretaciones de la totalidad de la saga.

2. OBJETO Y OBJETIVOS

El objeto de estudio de la investigación lo constituyen los productos canónicos de distinta naturaleza que, desde el lanzamiento de la primera obra en 2017 hasta la salida comercial de la última en 2021, configuran la franquicia *Little Nightmares*. La relación de productos resultante es la recogida a continuación:

- El videojuego *Little Nightmares* (Tarsier Studios, 2017)
- La serie de cómics *Little Nightmares* (Titan Comics, 2017)
- El videojuego para dispositivos móviles *Very Little Nightmares* (ALIKE Studios, 2019)
- El videojuego *Little Nightmares II* (Tarsier Studios, 2020)
- Los cómics interactivos *Little Nightmares Comics* (Plast!ek, 2021)

Para el estudio de los distintos productos, se parte de la hipótesis de que esta propiedad intelectual constituye una narrativa transmedia que logra fidelizar a sus seguidores generando en ellos más incógnitas de las que resuelven sus diversas expansiones.

En consecuencia, con el fin de validar o refutar esta hipótesis, se establecen los siguientes objetivos:

- Averiguar qué tipo de estrategias transmediáticas se utilizan para cohesionar las distintas piezas.
- Analizar el modo en que se representan temas y convenciones características del género de terror.
- Dilucidar la importancia de la interactividad y la inmersión en la experiencia proporcionada.

3. METODOLOGÍA

La investigación se realiza a través del análisis de contenido de los distintos productos, utilizando para ello una tabla que permite desentrañarlos aportes transmedia de cada pieza y las interconexiones de este tipo que existen entre ellas; examinar la presencia de rasgos propios del género de terror, tanto en los temas y elementos representados, como en el modo en que toman forma en el discurso; e indagar en las posibilidades de intervención que propician las piezas y el grado de inmersión que generan. La tabla resultante, que conforma la herramienta de análisis, es la recogida a continuación.

TABLA 1. *Herramienta de análisis de los productos de la franquicia Little Nightmares.*

Título de la obra:	**Tipo de producto:**	**Fecha y plataforma de lanzamiento:**
	Estrategias de transmediación	
Tipo de aporte transmedia de la obra:		
Conexiones entre piezas:		
	Convenciones del género de terror	
Tema, tono y componentes narrativos:		
Rasgos discursivos:		
	Experiencia proporcionada	
Posibilidades de intervención (*agency*):		
Grado y estrategias para la inmersión:		

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

Los resultados derivados del análisis de las tres cuestiones en los productos que conforman el objeto de estudio, se agrupan seguidamente en función de esas mismas categorías.

4.1. ESTRATEGIAS TRANSMEDIA

Respecto a las estrategias transmedia de las que la franquicia hace uso para la puesta en relación de los distintos productos, cabe destacar, en primer término, que se trata de una transmediación de tipo *soft*, nacida a raíz del éxito del videojuego *Little Nightmares* (Tarsier Studios, 2017). Sin embargo, el lanzamiento de la serie de cómics *Little Nightmares* (Titan Comics, 2017) seis meses más tarde, inicia la estrategia de expansión, solo que se trata inicialmente de una transmediación limitada. Lo que estos primeros cómics físicos recogen está más próximo a la adaptación del videojuego que a la verdadera expansión del mismo, pese a que abren nuevas vías de interpretación y continuidad a través de la creación de incógnitas basadas, sobre todo, en sus personajes. Esta primera derivación encamina la franquicia hacia la auténtica consolidación de la IP a través de nuevos productos, incorporando más medios y modos en los años siguientes.

Seguidamente, dos años después de la salida a la venta de *Little Nightmares* (Tarsier Studios, 2017), y con el fin de llevar a otras plataformas la exitosa fórmula del videojuego para consolas de sobremesa, se estrena en tiendas de aplicaciones el videojuego para dispositivos móviles *Very Little Nightmares* (ALIKE Studios, 2019). Siguiendo unas mecánicas muy similares y rescatando los aspectos clave del mundo ficcional del producto primigenio, este videojuego entrega una experiencia muy similar a la de aquel, solo que con una factura técnica más ajustada y, sobre todo, un aspecto visual más *cartoonizado*. Presentando estas características, ofrece tanto una adaptación narrativa de la historia como de las mecánicas de juego, por lo que su principal valor reside en aumentar las posibilidades de acceso al juego y, por ende, al *storyworld* que lo sustenta y narrativiza.

Tras esa pieza intermedia, que no supone una verdadera ampliación de la historia iniciada por el título de 2017, surge en 2020 una secuela de este, materializada en el videojuego *Little Nightmares II* (Tarsier Studios, 2020). Al contrario que los dos productos anteriores, este nuevo videojuego para consolas de sobremesa complementa y extiende notablemente el mundo ficcional que los jugadores, a través de Six –su avatar en el juego–, pudieron experimentar en la primera entrega. En él, un nuevo personaje encarnado por un niño llamado Mono, recorre ese mundo imaginario, teniendo que sobrevivir a peligros muy similares a aquellos que tuvo que sortear Six, para acabar encontrándose con ella y contribuir a desvelar algunos de los misterios que quedaron sin resolver entonces. Sin embargo, a pesar de tratarse de una secuela y dar continuidad al título seminal, no ofrece todas las respuestas, sino que, una vez más, siembra infinidad de incógnitas y deja un final abierto a la interpretación.

FIGURA 1. *Little Nightmares II (Tarsier Studios, 2015).*



Fuente: Tarsier Studios ©

Finalmente, la última de las piezas comercializadas es una app llamada *Little Nightmares Comics* (Plast!ek, 2021), que recoge varios cómics interactivos organizados en entregas, aunque pensados para un consumo continuado. A diferencia de los cómics físicos que se lanzaron el mismo año en que se dio origen a la franquicia *Little Nightmares*, estos *motion comics* traspasan los límites espacio-temporales en que están ubicados y muestran historietas protagonizadas por persona-

jes diferentes a aquellos que protagonizan los títulos videolúdicos perocon los que, sin embargo, se relacionan y cuyo *storyworld* ayudan a (re)definir.

4.2. CONVENCIONES DEL GÉNERO DE TERROR

En lo que concierne a las convenciones del género de terror, resulta indiscutible que los distintos productos emplean elementos, ambientaciones y recursos de escenificación propios del género, adaptándolos al lenguaje y las potencialidades de cada soporte implicado. *Little Nightmares* (Tarsier Studios, 2017) constituye el rito de iniciación en un viaje hacia el descubrimiento de lo siniestro que habita en el mundo ficcional y sus protagonistas, y son los demás productos los que, tomando ventaja de ese *setting* (Ryan, 2014), representan las leyes físicas, las normas sociales y los valores que configuran las constantes del género en cuestión.

Atendiendo a la diferenciación que se hace en el ámbito anglosajón, la obra acoge tanto elementos definitorios del "terror", asociado a las historias de fantasmas y a lo sobrenatural, en las que eventos sobrenaturales se desarrollan, e incluso a veces concluyen, sin explicación (Morgan, 2002), como del "horror", más conectado con lo siniestro e, incluso, lo ultraviolento (Bloom, 1998). En consecuencia, siguiendo ese camino que abre el juego primigenio, el jugador experimenta tanto el terror –viviendo la tensión que genera el asfixiante mundo de la ficción–, como el horror –atestiguando las fatales vivencias que atraviesan su avatar y los personajes con que este se relaciona–.

Pese a que los distintos componentes narrativos no tienen una apariencia realista, todos ellos poseen un alto grado de iconicidad y funcionan correctamente, materializados en personajes, localizaciones, sucesos y objetos a través de los cuales se relatan historias capaces de conectar con los públicos y lograr que estos se sientan identificados con lo que se desprende de ellas. En este sentido, a pesar de que las historias contenidas en las distintas piezas transcurren en un universo ficcional difícilmente emparentable con la realidad, lo que subyace a lo largo de todas ellas resulta comprensible para cualquier ser humano, puesto que las emociones que experimentan los personajes –y,

a través de ellos, los espectadores, usuarios o jugadores– son comunes a todos los mortales.

FIGURA 2.*Little Nightmares (Titan Comics, 2017).*



Fuente: Titan Comics ©

Precisamente por ello, resulta especialmente remarcable que la presencia constante de la muerte en estas ficciones distópicas se halle representada por medio de lugares y ambientes paradigmáticos del cine de terror, adquiriendo un sentido metafórico y logrando trascender la fábula para alcanzar un nada desdeñable sentido filosófico.

Aunque la franquicia se inicia con *Little Nightmares* (Tarsier Studios, 2017), un título videolúdico que, a pesar de su cautivadora propuesta, resulta aparentemente sencillo, ya en ese origen se siembran algunas de las ideas que maduran durante los años posteriores y acaban alcanzando una gran magnitud en la última obra videolúdica: *Little Nightmares II* (Tarsier Studios, 2020). Si en la primera entrega destacaba el horror más físico y visual, representado en localizaciones y enemigos decadentes y absolutamente terroríficos, esa constante se mantiene en la segunda, pero combinada con una mayor profundización en el terror psicológico, que se materializa en conflictos de identidad y luchas internas entre el bien y el mal, dando así una vuelta de tuerca a la

aproximación que los anteriores productos habían realizado a temas como el acoso, la ansiedad y los miedos infantiles.

4.3. *AGENCY* E INMERSIÓN

En relación a los que son los dos aspectos más cercanos al ámbito lúdico, la *agency* y la inmersión, la experiencia que generan los distintos productos, sumergiendo a sus públicos en un mundo videolúdico tan aterrador como el anteriormente descrito, depende sobremanera de las posibilidades de intervención que se les ofrecen en ese contexto.

Tanto los videojuegos como el cómic interactivo poseen un diseño de sonido muy cuidado que propicia una sensación de inmersión muy notable y satisfactoria para la experiencia. La recreación sonora de los lugares en los que acontece la acción resulta absolutamente admirable, en la medida en que otorga un gran realismo que logra reducir el riesgo de que lo mostrado visualmente resulte inverosímil. Por ello, la capacidad de abstracción de la realidad e inmersión en la ficción es tal que se potencia la suspensión de la incredulidad necesaria para que la propuesta funcione como es requerido. Cabe señalar a este respecto que, tanto el juego para dispositivos móviles *Very Little Nightmares* (ALIKE Studios, 2019) como los cómics interactivos *Little Nightmares Comics* (Plast!ek, 2021), conceden tanta importancia a estos aspectos que indican a su inicio la pertinencia de experimentar las obras con auriculares.

FIGURA 3.*Little Nightmares Comics (Plast!ek, 2021).*



Fuente: Plast!ek ©

Por otro lado, su conexión con las convenciones del género es absoluta, pues la música y los efectos sonoros lo corresponden en todo momento y trasladan al jugador las cuestiones temáticas y tonales que caracterizan a todas las piezas de la franquicia. Esto, además, es especialmente valioso en el caso de los videojuegos, pues en ellos satisface una importante función a la hora de guiar las acciones del jugador a través de pistas sonoras. Teniendo en cuenta que las mecánicas de juego hibridan las propias de los géneros *survival horror* y resolución de puzles, resulta especialmente acertada tanto la elección de los recursos sonoros como su tratamiento para los fines indicados.

En términos de jugabilidad, en los videojuegos también contribuye enormemente a la inmersión el uso de la cámara en tercera persona, que permite atestiguar las distintas situaciones con una buena percepción del espacio y que el jugador sea consciente de los peligros circundantes o, en los casos en que esté padeciendo sus consecuencias, sienta cómo le acechan e intentan quitar la vida. En este sentido, lejos de distanciar al jugador del personaje y sus vivencias, la elección del punto de vista le permite proyectarse en el dolor y la agonía del otro, activándose en él la proyección y la empatía. El sentido que adquiere esta externalización del punto de vista se ve particularmente sobredimensionada en la segunda entrega videolúdica y en los cómics interactivos, puesto que en el primero se produce una suerte de desdoblamiento de la realidad del personaje protagonista, mientras que en los segundos los personajes son otros niños que, con sus distintas circunstancias, se erigen como reflejo de esas cuestiones trascendentales que nos hacen humanos y, al mismo tiempo, nos pueden llevar a perder la humanidad.

Por último, y a modo de cierre de estas distintas cuestiones, podría afirmarse que las mecánicas de juego, aun fomentando la exploración, dependen del avance lineal basado en la resolución de puzles, aspecto que acomoda la experiencia de juego a la narrativa que la sustenta. En términos de experiencia narrativa, esto constituye más una ventaja que un inconveniente, pues incrementa la sensación de que a lo que se asiste es a una fábula que, a través de las dinámicas tradicionales de

storytelling, obliga a sus destinatarios a encontrarle sentido y aplicación en su propia realidad.

5. DISCUSIÓN

Los resultados expuestos para cada uno de los aspectos revelan algunos fenómenos que son especialmente importantes en la franquicia analizada y, al mismo tiempo, ejemplifican algunas de las cuestiones más relevantes de nuestro presente.

En primer lugar, aunque no existen pistas migratorias que redirijan a la audiencia a otras piezas, así como tampoco huecos estratégicos que hayan de ser rellenados con una información específica, sí se aprovecha la presencia de numerosos *negative spaces* (Long, 2017), nombre con el que se conoce a las lagunas narrativas que aportan gran potencial de transmediación. Por este motivo, la generación de incógnitas se convierte en el principal valor de la franquicia de cara a su expansión por canales canónicos y apócrifos, lo que revierte en que las distintas piezas conformen un *storytelling* en el que los productos, desde sus distintos grados de narratividad, enriquecen el mundo ficcional.

En este sentido, resulta igualmente reseñable el hecho de que se utilicen productos de distinta índole para llegar a los diferentes públicos, tanto en lo que respecta al medio que da soporte al contenido narrativo, como al modo que emplean para generar un tipo u otro de experiencia. Este fenómeno, al que Dena (2008) denomina *tiering*, se presenta como otra de las grandes bazas en los procesos de transmediación y, tanto la franquicia analizada como otras muchas originadas de manera casual o perfectamente premeditada, dan buena muestra del cambio de paradigma experimentado en la producción, distribución y consumo de productos ficcionales.

Si bien es cierto que "los mundos de ficción videolúdicos son construcciones y, por lo tanto, siempre tendrán límites" (Navarro-Remesal y García-Catalán, 2015, p. 8), resulta innegable la posibilidad que ofrecen las dinámicas transmedia para continuar, reinterpretar o profundizar en las ficciones contenidas en cada obra, extendiendo los personajes, las localizaciones, los sucesos y los objetos que las con-

forman. Por consiguiente, el denominado *franchise storytelling* (Parody, 2011), que "implica la creación de narrativas, personajes y escenarios para generar una experiencia ficcional prolongada, multitextual y multimedia" (p. 2), se ha convertido en una constante en el ecosistema mediático contemporáneo, produciendo todo tipo de hibridaciones como las que se han producido entre cómics y videojuegos, que, tal y como apuntan Rauscher, Stein y Thon (2021), pueden funcionar como expansiones transmedia de productos existentes o adaptaciones de historias específicas.

Resulta igualmente reseñable que lo sublime, entendido como aquello que busca generar ideas relativas al dolor y el peligro, incluyendo la muerte y la disolución del yo (Burke, 1998; Hogle, 2002), se halla muy presente en títulos y sagas videolúdicas tanto actuales como con un dilatado recorrido. Así, desde franquicias como *Silent Hill* (1999-2012), *Resident Evil* (1996-2021) y *The Dark Pictures Anthology* (2020-2021), hasta videojuegos como *Alien: Isolation* (The Creative Assembly, 2014), *Hellblade: Senua's Sacrifice* (Ninja Theory, 2017) y *Unholy* (Duality Games, 2021), hacen uso de las convenciones del género de terror para tratar temas serios que atañen al ser humano y enfrentar a ellos a los jugadores por medio de la simulación. En el caso de *Little Nightmares*, de hecho, lo sublime subyace a lo largo de los videojuegos, en los que, como sucedía en los títulos *Limbo* (Playdead, 2010) e *Inside* (Playdead, 2016), los protagonistas son menores sin voz ni rostro definido que representan situaciones traumáticas reflejo del mundo real (Reay, 2020). Sin embargo, cabe destacar que la experiencia traumática, lejos de reducirse a los videojuegos, se expande por toda la experiencia transmedia, apoyada por la mostración visual y, en las obras audiovisuales y videolúdicas, por la recreación sonora.

En el ecosistema mediático contemporáneo, atendiendo tanto a las dinámicas transmedia a través de las que se coordinan las piezas ficcionales como al modo en que muchas de ellas fomentan la intervención de sus consumidores, la *agency* y la *dramatic agency* que defiende Murray (1997, 2005) se convierten en mecanismos fundamentales para implicar a los públicos y lograr fidelizarles, de manera que se

conviertan en seguidores acérrimos de mundos ficcionales que les hablan de su propia realidad, exigiéndoles un compromiso tanto de un lado como del otro de la pantalla. Al fin y al cabo, al igual que el protagonista del videojuego *Little Nightmares II* (Tarsier Studios, 2020) viaja entre pantallas tras ser absorbido por ellas –idea que recuerda a la del largometraje de David Cronenberg *Videodrome* (1983)– y acaba sintiéndose incapaz de diferenciar la ficción de la realidad –tal y como sucede en *Existenz* (1999), otra de las cintas clave del realizador canadiense–, los consumidores de las franquicias transmedia atraviesan infinidad de soportes, poniendo en relación su propia existencia con la de todas aquellas ficciones que siguen con gran fervor.

6. CONCLUSIONES

Del estudio realizado sobre la franquicia *Little Nightmares*, y atendiendo a los distintos aspectos investigados,se extraen las siguientes conclusiones.

Los videojuegos para consolas de sobremesa *Little Nightmares* (Tarsier Studios, 2017) y *Little Nightmares II* (Tarsier Studios, 2020) constituyen la narrativa maestra de la franquicia y generan continuidad a través de cuestiones temáticas y narrativas. De este modo, siendo las piezas vertebradoras de la experiencia, marcan el tema y el tono, y aportan las claves fundamentales del mundo ficcional al que todas las demás piezas se hallan vinculadas, otorgando un carácter original y enormemente atractivo a una propiedad intelectual que ha experimentado una muy buena acogida y generado una gran expectación.

A través de las distintas obras que suceden al primer título videolúdico, se produce un proceso de transmediación que va incrementando en los seguidores el conocimiento sobre el *storyworld*, al tiempo genera una experiencia cuya fidelización se basa en la continua creación de nuevas incógnitas. Ya sea por medio de extensiones cercanas a la adaptación, que generan reinterpretaciones y complementos de la narrativa base, o de auténticas expansiones transmedia, que le dan continuidad al incluir nuevos personajes y situaciones de gran relevancia,

se permite alcanzar a nuevos públicos potenciales o consolidar a los ya existentes mediante modos y medios heterogéneos.

- Los distintos productos convierten a los espectadores/ usuarios/ jugadores en protagonistas de una sucesión de situaciones cargadas de tensión en las que subyacen el desasosiego, el principio de autoconservación y la pulsión de muerte. Así, empleando las convenciones y la ambientación propias del género de terror, los videojuegos constituyen un magnífico ejemplo de las posibilidades que ofrece este medio para trascender su dimensión lúdica y alcanzar un sentido crítico.

- A la inmersión de los consumidores en las diferentes situaciones representadas en las piezas contribuye indudablemente la acertada implementación tanto de la *agency* como de la *dramatic agency*, que no solo permiten que estos perciban que sus acciones tienen consecuencias en el contexto del juego sino que, lo que es igualmente esencial, sientan que dichas decisiones y respuestas del sistema a las mismas poseen sentido desde el punto de vista narrativo. Así, se hace posible que se genere identificación y proyección de los jugadores respecto a los personajes, logrando que empaticen con las problemáticas de ese otro virtual que les representa en el juego.

- En definitiva, la acertada puesta en relación de la narración y la jugabilidad en las obras videolúdicas posibilita la inmersión de los jugadores en una realidad distópica y posthumanista en la que, como a sus avatares, el poder de intervención otorgado les conduce hacia un final tan sorprendente como traumático y trascendental, recogiendo una lectura dotada de gran carga filosófica de la que se desprenden algunas de las principales preocupaciones humanas.

7. REFERENCIAS

Albaladejo Ortega, S. y Sánchez Martínez, J. (2019). El ecosistema mediático de la ficción contemporánea: relatos, universos y propiedades intelectuales a través de los transmedial worlds. *Icono 14, 17*(1), 15-38. https://doi.org/10.7195/ri14.v17i1.1241

ALIKE Studios (Desarrolladora) (2019). *Very Little Nightmares* [Videojuego]. Barcelona, España.

Bandai Namco (2021). The Journey of Little Nightmares Continues in a Bigger Realm: An Interview with Lucas Roussel, Producer of Little Nightmares II [Artículo en web]. Consultado el 14 de abril de 2021. https://bit.ly/2TvLsxB

Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and Simulation*. University of Michigan Press.

Bloom, C. (1998). Introduction: Death's Own Backyard The Nature of Modern Gothic and Horror Fiction. En C. Bloom (Ed.), *Gothic horror: a reader's guide from Poe to King and beyond* (pp. 1-22). Macmillan.

Boonen, C. S. y Mieritz, D. (noviembre, 2018). *Paralysing Fear: Player Agency Parameters in Horror Games* [Actas en congreso]. Proceedings of Nordic DIGRA 2018, Bergen, Noruega.https://bit.ly/3fBazaE

Burke, E. (1998). *A Philosophical Enquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and Beautiful*. Oxford University Press.

CD Projekt Red (Desarrolladora) (2015). *Gwent: The Witcher Card Game* [Videojuego]. Varsovia, Polonia.

CD Projekt Red (Desarrolladora) (2018). *The Witcher 3: Wild Hunt* [Videojuego]. Varsovia, Polonia.

Costa, C. y Piñeiro, T. (2012). Nuevas narrativas audiovisuales: multiplataforma, crossmedia y transmedia. El caso de Águila Roja (RTVE). *Icono 14, 10*(2), 102-125. http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i2.156

Cronenberg, D. (director). 1982. *Videodrome* [película]. CFDC.

Cronenberg, D. (director). 1999. *Existenz* [película]. CFDC.

Dena, C. (2008, 25 de marzo). Online Augmentation to 'Emerging Participatory Culture Practices: Player-Created Tiers in Alternate Reality Games'. *Christydena.com.* https://bit.ly/3vzRj3b

Dinehart, S. (2010, 2 de septiembre). Transmedial Play: Cognitive and Cross-Platform Narrative. *Narrative Design*. https://bit.ly/34y5byN

Duality Games (Desarrolladora) (2021). *Unholy* [Videojuego]. Varsovia, Polonia.

Evans, E. (2019). *Understanding engagement in transmedia culture*. Routledge.

Gala, R. P. (2020). Un acercamiento posible a la creación de videojuegos políticos en Buenos Aires. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (110)*, 35-52. https://doi.org/10.18682/cdc.vi110.4061

Hassler-Forest, D. (2016). *Science fiction, fantasy, and politics: Transmedia world-building beyond capitalism*. Rowman & Littlefield.

Hogle, J. E. (2002). Introduction: the Gothic in western culture. En J. E. Hogle (Ed.), *The Cambridge Companion to Gothic fiction* (pp. 1-20). Cambridge University Press.

Kinder, M. (2014). Medium specificity and productive precursors: An introduction Prólogo. En M. Kinder y T. McPherson (Eds.), *Transmedia Frictions: The Digital, the Arts, and the Humanities* (pp. 3-19). University of California Press.

Long, G. (2007). *Transmedia storytelling: Business, aesthetics, and production at the Jim Henson company* [Tesis Doctoral, Massachusetts Institute of Technology]. https://bit.ly/3c4ufla

Long, G. (2017). Creating Worlds in Which to Play: Using Transmedia Aesthetics to Grow Stories into Storyworlds. En B. W. L. Derhy Kurtz y M. Bourdaa (Eds.), The Rise of Transtexts: Challenges and Opportunities (pp. 139-152). Routledge.

Morgan, J. (2002). *The biology of horror: Gothic literature and film*. Southern Illinois University Press.

Murray, J. (1997). *Hamlet on the holodeck: The future of narrative in cyberspace*. MIT Press.

Murray, J. (2005). Did it make you cry? Creating dramatic agency in immersive environments. En G. Subsol (Ed.), *Virtual Storytelling. Using Virtual Reality Technologies for Storytelling. ICVS 2005. Lecture Notes in Computer Science*. (pp. 88–94). Springer.

Murray, S. y Weedon, A. (2011). Beyond medium specificity: Adaptations, cross-media practices and branded entertainments. *Convergence, 17* (1), 3-5. https://doi.org/10.1177/1354856510386861

Navarro Remesal, V. y García Catalán, S. (2015). "¡Ey, tú frente a la tele!": el jugador como actante en la ficción y la cuarta pared en el videojuego. En J. Cuesta Martínez y J. Sierra Sánchez (Coords.), *Videojuegos: arte y narrativa audiovisual* (pp. 211-229). ESNE.

Ninja Theory (Desarrolladora) (2017). *Hellblade: Senua's Sacrifice* [Videojuego]. Cambridge, Reino Unido.

Núñez Pacheco, R., Castillo Torres, D. y López Pérez, B. E. (2018). Introducción. En R. Núñez Pacheco, D. Castillo Torres y B. E. López Pérez (Eds.), *Narrativas transmedia, literatura y videojuegos en la cultura* (pp. 19-24). UNSA.

Orlando, A. y Schwager, M. (2016). The Cyborg Game: Narrative/Ludic Fusion in Deus Ex: Human Revolution. En M. W. Kapell (Ed.), *The Play Versus Story Divide in Game Studies: Critical Essays* (pp. 97-109). McFarland.

Ostrowski, M. (productor ejecutivo). (2019–). *The Witcher* [serie de televisión]. Netflix.

Orozco Gómez, G. (2011). 'Estar' como audiencia y 'Ser' audiencia en el siglo XXI. En F. J. Piñón (Ed.), *Indicadores culturales 2010* (pp. 87-97). Instituto de Políticas Culturales Patricio Lóizaga de la Universidad Nacional Tres de Febrero.

Palao-Errando, J. A. y García-Catalán, S. (2013). Lo nuevo y los métodos: las ciencias de la comunicación ante el desafío de los videojuegos. En J. Marzal Felici y E. Sáez Soro (Eds.), *Videojuegos y cultura visual. Cuadernos Artesanos de Comunicación (CAC)* nº *42* (pp. 23-40). Universidad de la Laguna.

Parody, C. (2011). Franchising/ adaptation. *Adaptation, 4* (2), 210-218. http://dx.doi.org/10.1093/adaptation/apr008

Plast!ek (Desarrolladora) (2021). *Little Nightmares* [Videojuego]. Bangkok, Tailandia.

Playdead (Desarrolladora) (2010). *Limbo* [Videojuego]. Copenhague, Dinamarca.

Playdead (Desarrolladora) (2016). *Inside* [Videojuego]. Copenhague, Dinamarca.

Pratten, R. (2011). *Getting Started with Transmedia Storytelling: A practical guide for beginners*. CreateSpace-Amazon.

Ramírez Moreno, C. (2015). *Maestros del terror interactivo*. Síntesis.

Rauscher, A., Stein, D. y Thon, J. N. (2021). Introduction: Comics and videogames. En A. Rauscher, D. Stein y J. N. Thon (Eds.), *Comics and Videogames: From Hybrid Medialities to Transmedia Expansions* (pp. 1-14). Routledge.

Reay, E. (2020). Secrets, Stealth, and Survival: The Silent Child in the Video Games Little Nightmares and INSIDE. *Barnboken: Journal of Children's Literature Research, 43*, 1-22.

https://doi.org/10.14811/clr.v43i0.475

Rodríguez Prieto, R. (2016). ¿Por qué los videojuegos son mucho más que mero entretenimiento? Hacia un análisis político-cultural del videojuego. En R. Rodríguez Prieto (Ed.), *Videojuegos: la explosión digital que está cambiando el mundo* (pp. 17-46). Héroes de Papel.

Rossi, L. (2020). Un análisis de los videojuegos como agenciamientos. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (110)*, 129-142.https://doi.org/10.18682/cdc.vi110.4067

Ryan, M. L. (2014). Story/Worlds/Media: Tuning the Instruments of a Media-Conscious Narratology. En M. L. Ryan y J. N. Thon (Eds.) (2014). *Storyworlds across media: Toward a media-conscious narratology* (pp. 25-49). University of Nebraska Press.

Shakleford, J. (2017). *Little Nightmares*, *Vol. 1.* London: Titan Comics.

Shakleford, J. (2017). *Little Nightmares*, *Vol. 2.* London: Titan Comics.

Tarsier Studios (Desarrolladora) (2017). *Little Nightmares* [Videojuego]. Malmö, Suecia.

Tarsier Studios (Desarrolladora) (2020). *Little Nightmares II* [Videojuego]. Malmö, Suecia.

The Creative Assembly (Desarrolladora) (2014). *Alien: Isolation* [Videojuego]. Horsham, Reino Unido.

Titan Comics (Editorial) (2020). *Little Nightmares II* [Videojuego]. Londres, Reino Unido.

VIDEOJUEGOS DE SIMULACIÓN SOCIAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA: EL ÉXITO DE ANIMAL CROSSING: NEW HORIZONS

GUILLERMO PAREDES-OTERO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN. LA SIMULACIÓN EN LOS VIDEOJUEGOS

Los videojuegos demostraron en 2020 su capacidad como vía de escape de la realidad, concretamente la originada por la pandemia del Covid-19. Títulos lanzados en dicho año como *Final Fantasy VII Remake* (Square Enix), *The Last of Us Parte II* (Naughty Dog), *Resident Evil 3 Remake* (Capcom) o *Ghost of Tsushima* (Sucker Punch Productions) tienen en común, no solamente haber alcanzado ventas millonarias o haber salido al mercado durante el confinamiento y los primeros meses de 'nueva normalidad' sino además, el presentar elaboradas historias de horas de duración. Esta importancia hacia la trama justifica que exista un movimiento desde el mundo académico conocido como narratología. Murray (1999) afirmó que "mientras los formatos lineales como las novelas, las obras de teatro y las historias se están volviendo cada vez más multiformes y participativas, los nuevos entornos electrónicos han ido desarrollando formatos narrativos propios" (p. 62), para un campo de estudio que es seguido por autores como Zimmerman (2004), Jenkins (2004), Martín (2015) o Anyó (2016).

No obstante, los videojuegos no pueden ser considerados solamente como una nueva forma de contar historias. Hay autores que incluso dejan el concepto de narración a un lado relegándolo a un segundo plano. Aarseth (1997) prefiere centrarse en las facetas descriptivas y ergódicas del videojuego, es decir, los iconos que aparecen en la pantalla y la sucesión de eventos que tienen lugar. Este pensamiento es

compartido por Gonzalo Frasca (2001) quien introduce el término de simulaciones para referirse al videojuego.

> Como medio, los videojuegos tienen el potencial no solo de representar la realidad, sino también de modelarla a través de simulaciones. Esta poderosa forma de representación se basa en reglas que imitan el comportamiento de los sistemas simulados. Como cualquier representación construida de la realidad, las simulaciones transmiten el sesgo de sus diseñadores. Sin embargo, a diferencia de los autores narrativos, los autores de simulación no representan un evento en particular, sino un conjunto de eventos potenciales. Por eso, tienen que pensar en sus objetos como sistemas y considerar cuáles son las leyes que rigen sus comportamientos. (p. 113)

En esta línea, Juul (2001) mantiene el videojuego como simulación siendo además un "sistema dinámico que permite que muchas personas diferentes interactúen con muchos resultados diferentes"; mientras que Torres, Rodríguez y González (2015) habla de simulaciones inmersivas siendo la inmersión "una experiencia donde el mundo del juego es representado adquiriendo el carácter de una realidad autónoma" (p.51). El propio Jenkins (2006) en su texto *Game design as narrative arquitecture* afirmaba que no todos los videojuegos cuentan historias, de la misma forma que la narratología no estaba por encima de otras formas de análisis y que la experiencia de juego no se podía simplificar en la historia.

Entender el videojuego como simulación no se manifiesta solamente en que haya una corriente de autores perteneciente a la llamada ludología (Frasca, 2003), como campo específico desde el que estudiar el videojuego, sino que desde el propio desarrollo en el ocio interactivo hay un género propio llamado videojuegos de simulación. Este género abarca un amplio abanico de subgéneros. Existen videojuegos que imitan la experiencia de conducir diversos medios de transporte, desde deportivos -*Gran Turismo* (Polyphony Digital, 1997 - actualidad), aviones -*Microsoft Flight Simulator* (Asobo Studio, 2020)-, hasta trenes -*Microsoft Train Simulator* (Kuju Entertainment, 2001)-, embarcaciones -*Ship Simulator* (VSTEP, 2006)- e incluso submarinos -*Silent Hunter* (Aeon Electronic Entertainment, 1996)-. Al mismo tiempo, los títulos donde se presentan diversas herramientas para la

construcción y gestión de proyectos son frecuentes. En este campo encontramos propuestas de levantar desde ciudades -*SimCity* (Will Wright, 1989)- hasta imperios -*Civilization* (MicroProse, 1991 y 1998, y Firaxis Games (2001- actualidad); simulación empresarial -*Capitalism* (Enlight, 1995)-; de gestión política -*Democracy* (Positech Games, 2005 - actualidad)-; dirección de granjas -*FarmVille* (Zynga, 2009 - actualidad)-; de equipos de fútbol -*Football Manager* (Sports Interactive, 2004 - actualidad)-; y otros enclaves como parques de atracciones -*Theme Park* (Bullfrog Productions, 1994)- y zoológicos -*Zoo Tycoon* (Frontier Developments y Asobo Studio, 2013)-. Sin embargo, en esta investigación nos centraremos en otro tipo de juegos, concretamente aquellos denominados como videojuegos de simulación social, subgénero que comparte categorías con sus homólogas recién vistas pero que, al mismo tiempo, presenta particularidades propias como veremos en los siguientes apartados.

1.1. VIDEOJUEGOS DE SIMULACIÓN SOCIAL

Los videojuegos de simulación social son un subgénero del género conocido como simuladores de vida, donde el usuario toma el rol de uno o varios avatares -los cuales pueden ser personas o animales- y se encarga de mantenerlos con vida a través de su cuidado diario. En este género, encontramos, por ejemplo, los juegos de mascotas virtuales, que simulan la experiencia de tener un animal de compañía al que debemos criar -*Nintendogs* (Nintendo, 2004)-. Centrándonos en los videojuegos de simulación social, su origen se remonta a 1985 con el lanzamiento de *Little Computer People* (David Crane). En este juego, el usuario debe velar por el bienestar de los personajes que viven en una casa (Gértrudix y Gértrudix, 2013). También encontramos propuestas como *Flirt Up Your Life* (Rotobee, 2003) o *Story of Seasons* (Marvelous AQL, 2014 - actualidad). Sin embargo, la saga referente es *The Sims* (Maxis, 2000 - actualidad). En sus juegos, el usuario puede crear su propio personaje y hacer que interactué con otros decidiendo aspectos de su vida diaria y sus relaciones entre sí, la evolución de estas, así como el diseño del hogar y el desarrollo de los personajes. Unas premisas que se han mantenido a lo largo de las diver-

sas entregas de la franquicia independientemente de si su contexto era universitario, en una isla, en la ciudad o incluso en la era medieval.

Atendiendo a sus características propias, los videojuegos de simulación social son reconocidos por tener mecánicas vinculadas a los aspectos sociales de interacción con otros jugadores o con el personaje que se controla, permitiendo definir aspectos como puede ser la personalidad de los mismos (Anyó, 2016).

La estructura de la narración de juegos como *The Sims*, para Cuadrado y Planells (2020),presentan una estructura orientada a los objetos donde se les da a los usuarios una serie de herramientas con las que poder diseñar sus propias historias. "Se centran en la creación de un espacio de juego que busca crear un mundo de ficción y, a su vez, un conjunto de historias asociadas al mismo" (p. 201). No se plantea un relato y hay una ausencia de historia central, el jugador tiene una serie de objetos interactivos y combinables para "generar, de este modo, múltiples historias y mundos" (p. 201). Este es conocido para algunos autores como narrativa emergente (Pérez Latorre, 2012) o retronarratividad (Martín, 2015).

Finalmente, y según el perfil de jugador, Martín (2015) recurre a la clasificación de Richard Burtle para agrupar a los usuarios de este tipo de juegos como 'socializadores', donde lo importante es relacionarse con el resto de usuarios, siendo el juego un medio desde el cual establecer nuevas relaciones.

Vistas las características propias de los juegos de simulación social y algunos ejemplos de los mismos, esta investigación girará en torno a la franquicia *Animal Crossing* (Nintendo, 2001 - actualidad).

1.2. LA SAGA DE VIDEOJUEGOS *ANIMAL CROSSING*

Animal Crossing es una saga de videojuegos de simulación social desarrollada por Nintendo y compuesta por cinco entregas principales: *Animal Crossing* (2001); *Animal Crossing: Wild World* (2005); *Animal Crossing: City Folk* (2008); *Animal Crossing: New Leaf* (2012); y *Animal Crossing: New Horizons* (2020). La premisa de la franquicia es situar al usuario en un entorno habitado por animales antropomor-

fos donde poder interactuar con ellos, presentando un enorme grado de personalización y realización de actividades, teniendo lugar las partidas en tiempo real, siendo el jugador el que decide cuanto tiempo le dedica a la partida y al juego en general, al no tener una historia propiamente dicha.

Las posibilidades comunicativas están presentes desde su concepción. De hecho, como explicó uno de sus creadores, Katsuya Eguchi, *Animal Crossing*, nació como forma de que tanto él como su familia, aficionados a los videojuegos, pudieran interactuar en un mismo escenario, cosa que no podían hacer debido a la incompatibilidad de horarios que tenían (Sheffield, 2006). El resultado fue una aldea en la que hasta cuatro usuarios podían con sus respectivos personajes habitar en el mismo lugar, pero jugar en periodos de tiempo diferente y ver en cada turno lo que el resto de usuarios ha hecho en su partida. Los factores de colaboración y comunicación tuvieron su punto de inflexión en la segunda entrega, *Animal Crossing: Wild World*, permitiendo su consola, Nintendo DS, y sobre todo la opción de juego en línea, poder visitar los poblados de otros usuarios a nivel global y poder intercambiar objetos, participar en eventos y recibir mensajes y regalos. Posibilidades que se han mantenido en los posteriores juegos de la saga.

Algaba (2017) destaca cuatro aspectos en los que se basa la saga *Animal Crossing*: en primer lugar, la sencillez y el relax, es “una serie pensada para ser jugado despacio, que rechazara lo trepidante, pero no lo sorprendente y que se olvida de cualquier tensión competitivas en favor de océanos de calma” (p. 25) haciendo que su gameplay sea accesible a todo tipo de jugadores, sin complicadas secuencias de botones que ejecutar, límite de tiempo, ni morir o perder vidas, e invita a que “el jugador se tome todo el tiempo que necesite para hacer lo que quiera, sin presiones ni premuras de ningún tipo” (p. 29). El segundo punto clave es que puede jugarse en partidas cortas, interrumpibles en cualquier momento pero que, como veremos en este trabajo, invita al jugador a que vuelva. “La rutina de juego que poco a poco se va imponiendo es la de partidas breves; diarias, eso sí, pero que no suelen exceder de los 15 o 20 minutos” (p. 33). En tercer lugar, encontramos el factor del tiempo real, el cual “ayuda a representar un mundo creí-

ble que funciona igual que el nuestro, podemos entenderlo al instante de manera instintiva y conceptualizarlo como parte de nuestro día a día" (p. 113). De forma que, si se enciende la consola de noche las tiendas estarán cerradas, mientras que el clima será diferente en función de si es verano o invierno. Finalmente, el autor destaca su capacidad como herramienta de comunicación. La saga nació como "una excusa para estimular la comunicación y las relaciones entre seres humanos, no entre humanos y computadoras" (p. 41). No obstante, las relaciones de los NPC's (*Non Playable Character*, personaje no jugador) con el usuario ayudan a crear una atmósfera de cordialidad. "Todos ellos poseen nombre. No son ruido de fondo ni piezas intercambiables de un paisaje, sino que se trata de personajes individualizados" (p. 48). En los diálogos que tenemos con ellos se descubre que "no son unos ceros en una línea de código, sino personitas que poseen vidas" (p.49) más allá de lo que se puede percibir a primera vista. A esto hay que sumarle que las mecánicas y opciones jugables están enfocadas al contacto con otros usuarios. Estos cuatro puntos claves conformarán la base de esta investigación, y se tendrán en cuenta para la consecución de los objetivos de la misma. Al mismo tiempo, estos factores serán sobre los que gire el método de trabajo aplicado, en el que ahondaremos en profundidad en el apartado metodológico.

Desde el punto de vista académico, esta saga de videojuegos ya ha sido objeto de estudio para diversos autores y desde diferentes perspectivas. Kim (2014) se aproximó a *Animal Crossing: Wild World* desde un punto de vista etnográfico, centrándose en la interactividad y cómo el usuario podía generar contenido. César (2020), por su parte, se centra en la capacidad de socialización derivada de *Animal Crossing: New Leaf* a través de su diseño afectivo. Incluso su último juego, *Animal Crossing: New Horizons*, ha sido analizado desde el punto de vista psicológico por Zhu (2021), siendo durante la pandemia del Covid-19, "una tierra de ensueño para que los jugadores escapen de la cruel realidad" y "una plataforma social perfecta para mantener la interacción social con los demás y deshacerse de la soledad" (p. 157).

2. EL SECTOR DE LOS VIDEOJUEGOS EN TIEMPOS DE COVID-19

Tras ahondar en el tipo de videojuegos que protagonizan esta investigación, es preciso hacer lo propio con el contexto histórico en que tiene lugar, el cual es determinante para entender el origen de este trabajo y el objetivo que pretendemos alcanzar. Originado en la ciudad china de Wuhan y declarado oficialmente como pandemia el 11 de marzo de 2020 por la Organización Mundial de la Salud, el principal efecto de la propagación del SARS-CoV-2 fue el confinamiento domiciliario de gran parte de la sociedad para evitar la propagación del virus, salvo para aquellas actividades laborales esenciales y compra de recursos de primera necesidad. Con la imposibilidad de salir de los hogares y de forma paralela, se implementó como medida la aplicación del teletrabajo, como forma de continuar la actividad laboral en los sectores en que fuera viable.

El sector de los videojuegos no se ha mantenido como una burbuja al margen, sino que, al igual que toda la sociedad en su conjunto, ha tenido que adaptarse a las circunstancias y las medidas políticas y sanitarias derivadas de la pandemia del Covid-19, desde el citado teletrabajo, sin importar si se trataba de grandes empresas del sector, como Nintendo, Microsoft o Sony, o estudios independientes, además de haber retrasos en lanzamientos al mercado (Paredes-Otero, 2020b). No tanto ocurrió con el consumo de juegos.

> El confinamiento dentro de los hogares durante tantas semanas hizo que la sociedad optara por el videojuego como una forma de entretenimiento, haciendo que el consumo de videojuegos llegara a cifras récord. Ya fuera a la hora de adquirir títulos para uso propio o para ver cómo otros usuarios jugaban sus partidas a través de plataformas streaming lideradas por Twitch. (p.186)

De esta forma, en 2020, la industria del videojuego movió a nivel mundial 175.000 millones de dólares (DEV, 2021). En concreto, España facturó 1.747 millones de euros, un 18% más respecto al año anterior; de los cuales 790 millones de euros se derivaron de la venta física, mientras que la venta online generó 957 millones de euros. Estas cifras son fruto de la predilección de los usuarios por el formato

digital, sumado a las circunstancias de confinamiento vistas durante 2020 (AEVI, 2021).

En cuanto a eventos de videojuegos, "ya fueran grandes ferias del sector o torneos de eSports, ambos tipos de citas se vieron afectadas con sus cancelaciones a lo largo de todo 2020 y dejando incertidumbre de cara a 2021" (Paredes-Otero, 2020b, p. 188). Sobre todo, con la cancelación del E3 de Los Ángeles, muchas empresas optaron por crear eventos alternativos donde poder mostrar sus futuros proyectos de hardware y software. "Fundamentales fueron los medios telemáticos y las redes sociales para que estas citas pudieran tener lugar vía online" (p. 188). Estas medidas afectaron especialmente a los eSports, sector que decreció a nivel mundial de 957 a 947 millones de dólares. Todo lo contrario, si tenemos en cuenta las cifras de audiencia, la cual creció un 9%, cifrándose en 215 millones los entusiastas en deporte electrónico (AEVI, 2021). En España, cancelaciones de eventos como Madrid Games Week, Gamergy o DreamHack Spain supusieron "una merma de los ingresos por venta de entradas, merchandising, patrocinio y activaciones comerciales" (p. 65).

Con todo esto, ¿cómo entra la saga *Animal Crossing* en medio de una pandemia? El último juego de la franquicia, *Animal Crossing: New Horizons*, salió a la venta el 20 de marzo de 2020, fecha en la que buena parte de la sociedad estaba en confinamiento domiciliario. En este contexto, llega un juego que le presenta al jugador una isla paradisíaca, donde se ofrecen numerosas opciones de personalización para decorarla y hacer en ella cuanto le plazca, ya sea de forma individual o con la ayuda de los personajes que llegan a la isla, y de otros jugadores gracias a las posibilidades de juego online. Inmediatamente, *Animal Crossing: New Horizons* se convierte en un éxito, tal y como lo avalan sus cifras: dos millones de copias vendidas solamente en Japón durante su primer fin de semana a la venta; cinco millones de copias digitales durante su primer mes, siendo el primero videojuego en lograr este hito, y mejor lanzamiento de Nintendo Switch. Dos meses después, en mayo, llega a la cifra de 11,77 millones de unidades, hasta el punto de hacer que, junto a los problemas de producción derivados del teletrabajo y la pandemia en general, las existencias de

la consola estuvieran prácticamente agotadas a nivel mundial (Paredes-Otero, 2020b). En verano, las ventas del juego ascendían a 22,4 millones de copias para llegar a diciembre a los 31,18 millones de juegos vendidos, en apenas nueve meses desde su lanzamiento (Figueroa, 2021).

Al mismo tiempo, el último juego de la franquicia *Animal Crossing* fue considerado un éxito para la prensa especializada, más allá de sus récords de ventas. *Games Tribune Magazine* destacaba que el juego "está salvaguardando la salud mental de una generación castigada por la ansiedad y la incertidumbre" (Martínez, 2020, pp. 46-47) y alabando la posibilidad de estar en contacto con los demás gracias a su componente online. Desde *Manual*, García (2020) hacía referencia a la capacidad que tiene tanto el juego como la saga de evadirnos del mundo cotidiano y de que "nos agarremos a ella en los momentos de crisis (p. 31); mientras que *Meristation* apuntaba cómo *New Horizons* se erige como una forma de volver al mundo exterior, a la naturaleza, y formar parte de una comunidad (Olmedo, 2021).

3. OBJETIVOS

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar el éxito de *Animal Crossing: New Horizons* desde el punto de vista de su contenido interactivo y enmarcándolo en el contexto histórico de la pandemia del Covid-19. Al mismo tiempo, presentamos como objetivos secundarios, primero, comprobar si los aspectos característicos de la saga *Animal Crossing* -sencillez y relax, partidas cortas, tiempo real y herramienta de comunicación- siguen presentes en este último juego; y, de ser así, explicar cómo influyen en la experiencia jugable, relacionándolos con las medidas protocolarias derivadas de la pandemia.

Por tanto, este trabajo pretende responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿por qué *Animal Crossing: New Horizons* ha sido un éxito en el primer año de la pandemia del Covid-19?

4. METODOLOGÍA

Como indica el propio tipo de videojuegos sobre el que gira esta investigación -videojuegos de simulación social-, desde un punto de vista metodológico podríamos centrarnos exclusivamente en analizar *Animal Crossing: New Horizons* desde la Ludología, desde únicamente la simulación, como un enfoque alternativo a la representación propia en la que se basan los medios tradicionales (Frasca, 2003). Este pensamiento es seguido por Grodal (2003) quien entiende el videojuego como medio de ofrecer “experiencias personalizadas que se basan en el juego (es decir, procesos de aprendizaje repetitivos placenteros), respaldados por emociones que cambian con el tiempo” (p. 153). Sin embargo, no hay que olvidar la corriente paralela, ya vista en este trabajo, de autores que abordan el videojuego como un fenómeno narrativo.

Esta dicotomía sobre desde qué enfoque estudiar el videojuego, si desde la simulación o desde la narración, se pone de manifiesto a la hora de aplicar un método de trabajo. Empezando por la simulación, Frasca (2003) propone un análisis lúdico compuesto por cuatro niveles: la representación, los acontecimientos, objetos, personajes, escenarios, condiciones y escenas (primero); las reglas de manipulación o aquello que el jugador puede hacer (segundo); las reglas de objetivos, aquello que el usuario debe hacer para ganar (tercero); y en cuarto y último nivel, las metarreglas o la libertad que tiene el jugador de poder cambiar las reglas, de modificar alguno de los tres niveles anteriores. Anyó (2016), desde un punto de vista narrativo, usa tres categorías de análisis: la estructura y el conjunto de reglas del juego; el mundo que se muestra; y la jugabilidad, compuesta por el conjunto de acciones, motivaciones y estrategias que el jugador puede realizar. Asimismo, Martín (2015) es partidario de un análisis videolúdico donde se estudie, por un lado, la narrativa proposicional, compuesto por el relato jugable o no jugable, el gameplay, el diseño de entorno y personajes, la jugabilidad y los objetivos del juego; y, por otro lado, el perfil del jugador y la relación de este con el gameplay.

No obstante, encontramos autores como Pérez-Latorre (2012), partidario de aplicar un enfoque transdisciplinar con una base compartida de Semiótica y Ludología, y la realización de análisis semioludológico, basado en tres modelos de análisis para entender el discurso del videojuego: el modelo lúdico, el modelo narrativo y el modelo enunciativo. En esta línea de unificar ambas teorías, Cuadrado y Planells (2020) hacen uso del término mundo de ficción o mundo ludoficcional como "espacio ficticio que busca provocar en el usuario la eclosión de una experiencia lúdica mediante la interacción y las actitudes performativas" (p. 55) y analizarlos desde la ludonarración para "desentrañar cómo se produce ese proceso de imbricar elementos narrativos en un videojuego en concreto" (p. 41). Al mismo tiempo, Paredes-Otero (2019, 2020a) opta por un análisis lúdico-narrativo compuesto principalmente por las categorías: personajes, objetivos del jugador y del juego, espacio videolúdico, estructura narrativa, jugabilidad, tiempo narrativo, focalización y perspectiva.

Con todo, a continuación, se describen las categorías que componen este análisis lúdico-narrativo para la consecución de los objetivos planteados:

- Personajes: establecen un vínculo con el usuario permitiendo "posicionarnos en el mundo ficcional desde el punto de vista del personaje e interpretar los sucesos de la historia según los perciba y asimile" (Cuadrado y Planells, 2020, p. 99). En este trabajo prestaremos atención tanto al personaje principal, aquel que controla el usuario, como al resto de avatares que aparecen en el juego. Concretamente analizaremos factores como la apariencia física, la personalidad y la información verbal.

- Espacio videolúdico: entorno de juego o lugar donde tiene lugar la acción y que el jugador debe "recorrer, descubrir, explorar y conocer" (Anyó, 2016, p. 159). Los espacios simbólicos constituyen "una forma ideológica de representar la sociedad en cada momento" (Cuadrado y Planells, 2020, p.

153). La idea es conocer qué posibilidades ofrece para el usuario y cómo afecta para el resto de categorías de análisis.

- Mecánicas: conocidas también como reglas de manipulación (Martín, 2015), es la forma que tiene el usuario de interactuar con los elementos del juego. La interacción varía en función del género de videojuego del que se trate y pueden variar entre la recolección de objetos, enfrentarse a enemigos, construcción de elementos, o propuestas en las que priman la destreza física y la habilidad (Pérez-Latorre, 2012). En este punto también prestaremos atención a las opciones online que ofrece *Animal Crossing: New Horizons* y a la dificultad de llevar a cabo las distintas acciones en el juego.

- Objetivos del jugador: los retos que se le presentan al usuario para avanzar en la narración de forma que tenga la sensación de formar parte de los acontecimientos más importantes de la historia (Martín, 2015). También analizaremos la curva de tensión lúdica,es decir, si conforme se juega, la dificultad va siendo mayor odisminuye de forma paralela a la experiencia del jugador (Pérez-Latorre, 2012).

- Tiempo narrativo: si el tiempo del juego es el mismo que el tiempo de participación por parte del usuario (Anyó, 2016). Cuadrado y Planells (2020) apuntan a tres variantes: sistema de turnos, el jugador decide cuándo avanza el reloj en la ficción; tiempo real en sincronía, relación exacta entre el tiempo real y el de la ficción; y tiempo real asíncrono, el tiempo real y el de ficción son diferentes pero, a diferencia del sistema de turnos, el tiempo de ficción no se detiene hasta que el usuario interactúe.

- Estructura narrativa: la narración tiende a ser progresiva, pero tener diferentes formas de progresión. Pérez-Latorre (2012) establece diversos modelos argumentales: argumento lineal ramificado con un solo final; argumento arbóreo, con múltiples elecciones que dan lugar a diversos finales; y argumento de red, diversas elecciones pero que derivan en un

mismo final o diversos, en función de las posibilidades de acción del usuario. Para los juegos de simulación, donde no suele haber una historia propiamente dicha, el jugador es quien crea el argumento a partir de los elementos del juego, la citada retronarratividad (Martín, 2015) o narrativa emergente (Pérez Latorre, 2012).

Con las categorías del análisis lúdico-narrativo vistas, la intención es ver cómo afectan a los cuatro factores que caracterizan a la saga *Animal Crossing* -sencillez y relax, tiempo real, partidas cortas, y herramienta de comunicación-. En la siguiente tabla puede verse la relación entre ambos grupos y que se explicará en profundidad en el apartado de resultados.

TABLA 1. *Ficha de análisis lúdico-narrativo*

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	FACTORES DE ANIMAL CROSSING
Personajes	Personaje principal NPC`s Apariencia física Personalidad Información verbal	Sencillez y Relax Herramienta de Comunicación
Espacio videolúdico	Espacio simbólico	Tiempo Real Sencillez y Relax
Mecánicas	Jugabilidad Opciones online Dificultad	Tiempo Real Sencillez y Relax Partidas Cortas Herramienta de Comunicación
Objetivos del jugador	Retos planteados Curva de tensión lúdica	Tiempo Real Sencillez y Relax Partidas Cortas Herramienta de Comunicación
Tiempo narrativo	Tiempo real en sincronía	Tiempo Real Sencillez y Relax Partidas Cortas
Estructura narrativa	Narrativa emergente/ Retronarratividad	Tiempo Real Sencillez Relax

Fuente: elaboración propia

5.RESULTADOS

5.1. SENCILLEZ Y RELAX

Para *Animal Crossing: New Horizons* se presenta desde un primer momento como un mundo virtual a la espera de que el usuario haga en él cuanto desee y se sienta cómodo en el mismo. Nada más empezar, el avatar del personaje puede ser diseñado para que su rostro y peinado se parezcan a su homólogo en carne y hueso. Al igual que su vestuario, el cual puede ampliarse en la tienda de la isla con cientos de posibilidades, desde ropa hasta complementos, intercambiables según el momento y el deseo del jugador.

Tanto su apariencia física como la del resto de vecinos que van llegando progresivamente y los personajes fijos -Tom Nook, agente turístico con forma de mapache y encargado de la oficina de gestión vecinal; Canela, secretaria con apariencia de perro que ejerce labores administrativas; Pili y Mili, dos hermanas erizo que ejercen de diseñadoras en una sastrería; o Sócrates, búho encargado del museo, por poner unos ejemplos- son simples pero diseñados de forma que en todo momento desprendan amabilidad y alegría. No existen discusiones y peleas, los enfados duran, de producirse, apenas una línea de diálogo, y por temas tan nimios como que una prenda de vestir no sea del agrado del personaje, pero inmediatamente volverá a ser el mismo avatar afable de siempre.

Ni el dolor ni el daño existe en *New Horizons*, más allá de avispas piquen al usuario cuando corta leña. No obstante, factores como la pérdida de vidas o el game over, propios de los videojuegos, no tienen cabida. Por no haber no hay ni barra de salud ni indicadores de vida.

La paz y la tranquilidad es extrapolable al propio mundo ficcional del juego. Una isla con árboles, ríos, playas de arena blanca y aguas cristalinas, que invita al usuario a explorarla e interactuar con todas sus oportunidades jugables. La jugabilidad va en sintonía. El usuario puede cazar insectos, pescar, regar plantas, comprar muebles y ropa o hacer recados para otros personajes. Cada una de estas acciones puede ejecutarse pulsando un botón, teniendo en su conjunto una jugabilidad

accesible a todo el mundo. No hay extensas combinaciones de botones ni tutoriales para cada actividad, de ahí que la dificultad sea prácticamente inexistente una vez se haya aprendido para qué sirve cada botón del mando.

En *Animal Crossing: New Horizons*, el usuario puede hacer lo que quiera cuando quiera, habiendo una libertad total. Cada día, el juego propone unos retos y objetivos con los que obtendrá Millas Nook, canjeables por bayas (moneda del juego) y objetos. Sin embargo, es decisión del propio jugador si las completa o no, y sin que haya penalización por no hacerlo. Los objetivos tratan sobre labores que el jugador hace a diario, como interactuar con determinado número de personajes, obtener ramas y fósiles para analizar o gastar una cantidad concreta de bayas, entre otras similares. Por tanto, no podemos hablar de que haya una curva de tensión lúdica que provoque ansiedad o aburrimiento, ya que es decisión del usuario si participa o no.

Del mismo modo, las categorías de tiempo y tipo narración están ligadas al relax. *New Horizons* no exige estar delante de la pantalla largos periodos de tiempo y es el jugador quien construye la propia narración, su propia vida dentro de la isla al ritmo que le apetezca.

5.2. Partidas Cortas

Animal Crossing: New Horizons no exige al jugador tener que estar delante de la pantalla largos períodos de tiempo. Los objetivos que se presentan para cumplirlos de forma opcional pueden completarse en apenas unos minutos. Lo mismo ocurre con otras actividades como despejar de isla de frutos, maderas y hierbas con los que fabricar proyectos, pescar, bucear o la interacción con el resto de personajes. Igualmente, las mecánicas con las que realizar estas actividades no implican una duración mayor de unos segundos.

Es en el ámbito de la personalización, tanto del personaje como de la isla, donde el usuario puede dedicar un mayor tiempo, el cual es fijado según el propio criterio de cada uno. La partida puede ser interrumpida cuando se desee y continuar con los proyectos que se estaban haciendo en cualquier otro momento, con la salvedad de que los objeti-

vos, coleccionables u objetos que adquirir en las tiendas son diferentes de un día para otro.

Aunque la partida no dure demasiado, el juego está programado de forma que te sientas obligado a volver. El tiempo de ficción avanza al igual que el tiempo real (sobre esto ahondaremos en el siguiente apartado) de forma que cada día hay objetos y ropa nueva en las tiendas; los vecinos tienen nuevos proyectos y regalos que darte; dependiendo del día hay personajes que llegan a la isla para ofrecer nuevas actividades como concurso de pesca, coleccionar insectos o mercaderes ambulantes con objetos inéditos. Del mismo modo, acciones como reformar la casa, instalar infraestructuras nuevas, así como nuevas parcelas para nuevos vecinos no se materializan en *New Horizons* hasta pasadas 24 horas, al igual que ocurre con los pedidos que se hagan por el cajero automático de la isla.

5.3. Tiempo Real

Este último apartado de jugabilidad guarda relación con el hecho de que *Animal Crossing: New Horizons* tiene tiempo real en sincronía, es decir, tanto el tiempo de ficción como el tiempo real van de forma paralela. Los ciclos de día y noche coinciden con los del propio usuario, introduciendo opciones jugables como la imposibilidad de acceder a las tiendas en horario nocturno como ocurriría en el mundo real. Igualmente, de día será más fácil encontrar al resto de personajes por la isla mientras que, de noche, estarán en sus casas.

Siguiendo con los horarios, según el día de la semana, aparecen personajes concretos que ofrecen nuevas oportunidades interactivas como comprar cuadros con los que decorar la galería de arte del museo, nabos que luego se pueden revender en la tienda a un precio mucho mayor, o nuevos diseños de paredes y suelos, así como ropa, que no se encuentran en la tienda de la isla.

El espacio videolúdico, la propia isla, también se ve afectado en este sentido en función de la estación del año en la que esté el usuario. Si es primavera, será más probable que llueva, mientras que si es invierno lo habitual es que nieve en la isla. El resto de vecinos de la isla

reaccionan ante las inclemencias meteorológicas, ya sea con los comentarios hacia al usuario o vistiéndose en función del tiempo. Por ejemplo, paraguas e impermeables si llueve o ropa de manga corta en verano.

New Horizons está continuamente actualizándose e introduciendo novedades jugables a través de diversos eventos en períodos concretos del año, como Navidad, Pascua, Halloween, o días internacionales. En dichas fechas, el usuario tiene a su disposición proyectos y recursos exclusivos con los que poder fabricar nuevos objetos y vestimenta.

El tiempo que pase el usuario en la isla también influye en la construcción de su historia en la isla y su relación con los personajes. Si el jugador no accede al juego en diversos días, cuando regrese es posible que alguno de sus vecinos se haya ido y el lugar donde estaba su casa sea un solar. Aunque no esté conectado, la vida en la isla continúa y es decisión del jugador decidir cómo de presente quiere estar en la vida de sus vecinos según el tiempo real que quiera dedicarle.

5.4. Herramienta de Comunicación

Las posibilidades comunicativas de *Animal Crossing: New Horizons* comienzan con las relaciones que se establecen con los distintos personajes del juego, desde Tom Nook hasta el resto de personajes que se instalan en la isla. Cada uno de los cuales es una especie animal diferente con su propia personalidad -alegre, presumida, dulce, atlético, e incluso perezosos- que contribuyen a crear una atmósfera de cordialidad. Aunque los sonidos que emiten sean inteligibles, sus líneas de texto construyen micro historias invitando al usuario a querer saber más de ellos, sobre su vida diaria y sus novedades.

Nada más ver al usuario, los NPC’s pueden acercarse y preguntarle cómo se encuentra, también, al iniciar la partida es posible haber recibido en el buzón cartas suyas con regalos o, si se consigue hacer alguna tarea, como pescar y ellos están cerca, no dudan en aplaudir. Se es consciente de que son personajes virtuales pero el intercambio de favores que se puede hacer con ellos, sumado a su forma de tratar al usuario, generan un sentimiento de afecto hacia ellos.

La comunicación con estos personajes también sirve para hacer más rápido los objetivos opciones diarios que proponga el juego, así como descubrir nuevas instrucciones de proyectos con los que ganar dinero o decorar la isla. De forma que podemos decir que *New Horizons* motiva la comunicación, no solamente con los personajes que habitan la isla sino con el resto de usuarios.

Siendo el origen de la franquicia el contacto entre usuarios y potenciado gracias a las opciones online desde la segunda entrega, la velocidad con la que descubrir nuevas opciones de personalización o adquisición de bayas para adquirir objetos o mejoras de infraestructuras aumentan gracias a la comunicación con otros usuarios. Cada isla permite alojar hasta ocho jugadores, ya sea acogiéndoles en nuestro enclave personal o viajando siempre y cuando tengamos un código o Pin Dodo. Con esto se consigue desde un intercambio de objetos hasta la participación en eventos y actividades mientras se establecen relaciones entre los usuarios. El juego está diseñado para que el usuario deba visitar otras islas y obtenga, como recompensa, ideas para su propio enclave y objetos y coleccionables que de otra forma le llevaría más tiempo conseguir.

6.DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Animal Crossing: New Horizons, al igual que los videojuegos de simulación social, no presenta una historia, aunque sí tiene determinados personajes que, sobre todo al principio, sirven de guía al usuario para que este pueda sacarles partido a todas las posibilidades jugables ofrece la isla. De forma que el juego tiene una retronarratividad (Martín, 2015) en la que el usuario crea su propia historia y un gameplay basado en la recolección de recursos con los que poder construir el propio relato (diseñar la isla y el personaje a gusto personal).

La amplia variedad de actividades hace que el jugador deba imponerse una rutina para poder participar en ellas en su conjunto. Rutina que, a causa del confinamiento domiciliario y las medidas de restricción sanitarias, se perdió en la vida real.

Con un gameplay no lineal, hay una ausencia de objetivos, más allá de retos diarios y desafíos estivales, que el usuario tiene la libertad de decidir si cumplirlos. De hacerlas, el jugador es premiado con incentivos o regalos en el caso de que el origen de estas 'misiones' sean otros avatares.

En general, si atendemos a su escasa dificultad y no implicar partidas de varias horas diarias, *New Horizons* es una propuesta de ocio destinada a todo tipo de jugadores, desde los más acérrimos a los videojuegos (*hardcore gamers*), pero sobre todo para los *casual gamers*, quienes no invierten mucho tiempo jugando y entienden del videojuego como un tipo de entretenimiento más (Muriel, 2018). Independientemente del tipo de usuario que uno sea, esta es una propuesta interactiva en la que, como en otros juegos de la saga, "los jugadores pueden compartir sus narrativas con otros, así como participar en las ajenas. La narrativa es un consumible que se disfruta compartiendo y comunicando" (César, 2020, p. 101).

Los retos previamente citados pueden ser completados con mayor facilidad y menor tiempo si varios jugadores están conectados, de ahí que en Animal Crossing siempre sea mejor opción jugable el trabajo colaborativo entre usuarios (Kim, 2014). Al mismo tiempo, como herramienta de comunicación, y en palabras de (Zhu, 2021)

> *New Horizons* proporciona una plataforma social perfecta para expandir las relaciones personales con otros, sin importar para los introvertidos o extrovertidos. Los jugadores no solo pueden invitar a otros a sus islas para intercambiar artículos, sino que también pueden hablar y pasar el rato virtualmente. (p. 158)

La relevancia de *Animal Crossing: New Horizons* como herramienta de comunicación, por su parte, va mas allá de esto. Durante el confinamiento a causa del Covid-19 y la posterior 'nueva normalidad' se dieron diferentes iniciativas originadas desde diversos ámbitos. Jugadores cuyas bodas se vieron canceladas por la pandemia pudieron realizarlas en partidas online junto a su círculo cercano (Ruete, 2020). De hecho, el juego sirvió como lugar donde las parejas inscritas en la aplicación de citas Tinder pudieran reunirse (Delgado, 2020a). Desde la esfera cultural, el museo español Thyssen-Bornemisza empleó la

isla del juego para mostrar su colección de arte para que los usuarios pudieran escanearlas e incorporarlas a sus propias islas (Garrido, 2020). Una idea similar a la practicada meses antes por el museo MET de Nueva York con 400.000 cuadros (González, 2020). La colaboración también se da entre usuarios particulares que llegaron a fundar empresas de jardinería para ayudar a otros jugadores (Rodríguez, 2020) o un mercado digital similar a Amazon, llamado Nookazon, donde comprar, vender e intercambiar los objetos que se deseen (Pavón, 2020). Incluso la empresa IKEA se sirvió del juego para mostrar su catálogo mobiliario (Delgado, 2020b). Paralelamente y desde la esfera política, Joe Biden hizo campaña electoral mientras era candidato a la presidencia de Estados Unidos a través de *New Horizons* (García, 2020), mientras que activistas en Hong Kong usaron esta plataforma para manifestarse (Moreno, 2020). A todo lo anterior hay que sumar la creación de comunidades de miles de usuarios a través de redes sociales como Facebook o herramientas de comunicación como Discord para organizar encuentros e intercambios de contenido.

7.CONCLUSIONES

Respondiendo a la pregunta de investigación con la que partíamos este trabajo, el éxito de *Animal Crossing: New Horizons* no radica en ofrecer una propuesta novedosa en comparación con el resto de la franquicia sino en haber salido al mercado en el mejor momento posible. Son precisamente esas características que hacen reconocibles la saga -sencillez y relax, partidas cortas, tiempo real y herramienta de comunicación- las que han hecho que millones de personas hayan optado por adquirirlo.

En un contexto como el derivado del Covid-19, con confinamiento domiciliario y territorial, sin la posibilidad de relacionarse con familiares y amigos más allá de los convivientes, e incertidumbre derivada de la imposibilidad de cuándo se alcanzará de nuevo una situación similar a la vivida antes de la pandemia, el quinto juego de la saga *Animal Crossing* se erige como un lugar de paz al que escapar de las tensiones y las preocupaciones. Para ello se ofrece una sensación de

libertad total para el jugador en un mundo de ficción que funciona con las mismas reglas que la realidad sin perder la imagen de bienestar.

Igualmente, este título demostró que el videojuego, más allá de su faceta de entretenimiento, puede ser una herramienta de comunicación entre usuarios, ofreciendo oportunidades de interacción no solamente lúdicas sino aplicables en ámbitos tan diversos como empresariales, políticos, culturales y sociales.

En definitiva, *Animal Crossing: New Horizons* ha alcanzado tanta popularidad por permitir hacer a través de una pantalla todas aquellas actividades y mantener las relaciones sociales que eran imposible fuera de su mundo de ficción. Vivir esa vida que el coronavirus y las medidas sanitarias impidieron.

8.REFERENCIAS

Aarseth, E.J. (1997). *Cybertext: Perspectives on ergodic literature*. The Johns Hopkins University Press.

AEVI. (2021). *La industria del videojuego en España. Anuario 2020.* https://bit.ly/3ut79fs

Algaba, P. (2017). *La aldea feliz. Un viaje a través de Animal Crossing*. Héroes de Papel.

Anyó, L. (2016). *El jugador implicado. Videojuegos y narraciones*. Laertes.

César, M. (2020). Fear Thy Neighbour: Socialisation and Isolation in Animal Crossing. *Loading... The Journal of the Canadian Game Studies Association*, 13(22), 89-108. https://bit.ly/3h2WILH

Cuadrado, A. y Planells, A.J. (2020). *Ficción y videojuegos. Teoría y práctica de la ludonarración*. UOCpress.

Delgado, M. (2020a, 15 de abril). Animal Crossing: New Horizons acoge citas de Tinder en tiempos de coronavirus. *Vandal*. https://bit.ly/3aX6pHM

Delgado, M. (2020b, 21 de agosto). IKEA lanza un catálogo de muebles de Animal Crossing: New Horizons. *Vandal*. https://bit.ly/3nGcvRX

DEV. (2021). *Libro Blanco del Desarrollo Español de Videojuegos. 2020*. https://bit.ly/3uqKXm7

Figueroa, S. (2021, 1 de febrero). Animal Crossing desatado: supera los 30 millones de copias en 9 meses. *Gamereactor*. https://bit.ly/3f1eHPI

Frasca, G. (2001). *Videogames of the oppressed: Videogames as a means for critical thinking and debate*. [Tesis Doctoral, Atlata: Georgia Institute of Technology] https://bit.ly/2RBGtdL.

Frasca, G. (2003). Simulation versus narrative: Introduction to ludology. En Wolf, M. J. P.; Perron, B. (Eds.), *The video game theory reader*, (pp. 221-236). Routledge.

García, A. (2020, 2 de septiembre). Joe Biden y Kamala Harris, de campaña en el videojuego Animal Crossing. *La Vanguardia*. https://bit.ly/3tbHfeI

García, P. (2020). Las bayas son para el verano. *Manual*, 6, 12-31.

Garrido, R. (2020, 16 de diciembre). El Museo Thyssen-Bornemisza se estrena en 'Animal Crossing: New Horizons' con su propia isla repleta de obras de arte. *20 Minutos*. https://bit.ly/3eM4lU4

Gértrudix, M. y Gértrudix, F. (2013). Aprender jugando. Mundos inmersivos abiertos como espacios de aprendizaje de los y las jóvenes. *Revista de estudios de juventud*, 101, 123-137.

González, S. (2020, 30 de abril). El museo MET de Nueva York abre su galería digital a Animal Crossing: más de 400.000 cuadros. *Meristation*. https://bit.ly/3texQmH

Grodal, T. (2003). Stories for eye, ear, and muscles: Video games, media, and embodied experiences. En Wolf, M. J. P.; Perron, B. (eds.), *The video game theory reader*, (pp. 126-156). Routledge.

Jenkins, H. (2004). Game design as narrative architecture. En Wardrip-Fruin, N.; Harrigan, P. (Eds.), *First person. New media as story, performance and game*, (pp. 117-130). The MIT press.

Juul, J. (2001). Games telling stories? A brief note on games and narratives. *Game studies*, 1.

Kim, J. (2014). Interactivity, user-generated content and video game: an ethnographic study of Animal Crossing: Wild World.*Continuum*, 28(3), 357-370. https://doi.org/10.1080/10304312.2014.893984

Martín, I. (2015). *Análisis narrativo del guión de videojuegos*. Madrid: Editorial Síntesis.

Martínez, M. (2020). El éxodo espiritual hacia nuevos horizontes. *Games Tribune Magazine*, 53, 42-47.

Moreno, A.C. (2021). Protestas virtuales: China y Hong Kong. *Manual*, 7, 92-98.

Muriel, D. (2018). *Identidad Gamer. Videojuegos y construcción de sentido en la sociedad contemporánea*. Anait Games.

Murray, J.H. (1999). *Hamlet en la holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Paidós.

Olmedo, M. (2021, 12 de abril). El secreto del éxito de Animal Crossing: New Horizons. *Meristation*. https://bit.ly/3nQtbWZ

Paredes-Otero, G. (2019). Videojuegos, guerra y narrativa. Formas actuales y alternativas de contar los conflictos bélicos desde el ocio interactivo. En López Vidales, N. y Medina de la Viña, E. (Eds.), *Comunicación y Pensamiento. Relatos de la nueva comunicación*, (pp. 121-139). Egregius.

Paredes-Otero, G. (2020). El enemigo invisible: la sensibilización ante las enfermedades mentales a través de los videojuegos. *Barataria. Revista Castellano-Manchega De Ciencias Sociales*, 29, 69-83. https://doi.org/10.20932/barataria.v0i29.565

Paredes-Otero, G. (2020b). *Game Over? Los efectos del Covid-19 en el sector de los videojuegos*. Publicación independiente.

Pavón, B. (2020, 14 de abril). Usuarios de Animal Crossing: New Horizons crean un mercado para vender e intercambiar objetos. *Eurogamer*. https://bit.ly/3ufckzq

Pérez-Latorre, O (2012). *El Lenguaje Videolúdico. Análisis de la significación del videojuego*. Laertes.

Rodríguez, D. (2020, 28 de abril). Animal Crossing New Horizons: un jugador funda su propia empresa de jardinería para ayudar a otros usuarios. *Hobby Consolas*. https://bit.ly/3gXLYhx

Ruete, B. (2020, 27 de marzo). Animal Crossing New Horizons: los jugadores celebran bodas virtuales en la cuarentena. *Meristation*. https://bit.ly/33gI76Z

Sheffield, B. (2006, 8 de mayo). Crossing into the Mainstream: Katsuya Eguchi on Animal Crossing. *Gamasutra*. https://bit.ly/3xUNOpE

Torres, C.; Rodríguez, J. y González, L. (2015). Videojuegos como simulaciones inmersivas. El caso “Atrapados”, Narrativa transmedia e investigación de la inteligencia colectiva. *Revista Papeles*, 6(12)-7(13), 47-62.

Zhu, L. (2021). The psychology behind video games during COVID-19 pandemic: A case study of Animal Crossing: New Horizons. *Hum Behav & Emerg Tech.*, 3, 157–159. https://doi.org/10.1002/hbe2.221

Zimmerman, E. (2004). Narrative, interactivity, play, and games: Four naughty concepts in need of discipline. En Wardrip-Fruin, N.; Harrigan, P. (Eds.) *First person. New media as story, performance and game*, (pp. 154-164). The MIT Press.

RESPONDIENDO AL COVID-19: LA COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL DE LAS ASOCIACIONES ESPAÑOLAS DE VIDEOJUEGOS DURANTE EL PRIMER AÑO DE PANDEMIA

GUILLERMO PAREDES-OTERO
Universidad de Sevilla

MARÍA LORENA CERDEÑA SALAMANCA
Universidad de Sevilla

1. LA COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL EN TIEMPOS DE CRISIS

La comunicación es fundamental tanto para poder conseguir los objetivos planteados de cualquier empresa, institución y organismo como para adaptarse en el entorno en constante evolución en el que actúan.“Todas ellas requieren establecer un diálogo continuo con muchos o muy variados públicos, algunos pertenecientes a la propia organización y otros muchos externos a ella” (Ardura, 2011, p. 21).

Burgueño (2016) entiende que “la comunicación y las relaciones públicas constituyen el pilar sobre el que se construye la reputación corporativa” (p. 24), por lo que tener una buena reputación consigue opiniones positivas de la entidad, así como alcanzar ciertos objetivos como el que haya un mayor acercamiento con el público.

Asimismo, “la comunicación no es patrimonio exclusivo de las grandes organizaciones, como muchas pequeñas y medianas empresas piensan” (Burgueño, 2016, p. 25). Cada una de ellas tiene su actividad y la manera de hacer llegar su mensaje es comunicando, teniendo en cuenta que “no siempre hay que aguardar a tener una novedad para comunicar (…), hay muchos motivos diferentes para comunicar, pero

también hay que saber buscarlos, prepararlos y venderlos. Y eso requiere habitualmente una actuación profesional" (p. 25).

Por otro lado, la forma de comunicar ha evolucionado con el paso del tiempo, pasando de solo una comunicación offline, donde destacaban los medios tradicionales, a una comunicación online, la cual ofrece multitud de plataformas para llegar al público. Además, las situaciones van cambiando y las entidades deben adaptarse a ello a nivel comunicacional, como el saber gestionar los momentos de crisis ya que "cualquier empresa es vulnerable a padecer una situación crítica que amenace la estabilidad e incluso la continuidad de la misma" (Jiménez, 2013, p. 117).

Ante las situaciones de crisis, Jiménez (2013) subraya que "es lógico pensar que la reacción ante la crisis, si no se ha podido evitar, debe ser rápida y contundente, apostando en primer lugar, por actuar y hacerle frente con el fin de minimizar sus consecuencias" (p. 117), obtener la respuesta más adecuada a través de la comunicación. Para conseguirlo, es necesario que esto se trabaje con anterioridad: "la comunicación aplicada en situaciones de crisis no debería improvisarse, tomándose en consideración en tiempos donde la situación es estable" (p. 118).

En las dos últimas décadas la comunicación ha evolucionado y los profesionales de este ámbito han tenido que adaptarse a estos cambios. "La información aumenta, la tecnología ayuda a ordenarla y canalizarla y el mundo empresarial se mentaliza de la importancia de tratarla y de comunicarla" (Del Campo, 2015, p. 144), de ahí la importancia de integrar a estos profesionales en su actividad empresarial. Las empresas "se han dado cuenta de la necesidad de incorporar en su organigrama un gabinete o departamento que controle, analice, ejecuta y difunda las acciones de gestión de la comunicación transmitiendo la imagen positiva de la organización" (p. 144).

Cabe definir lo que son los gabinetes de comunicación. Txema Ramírez (1995) explica que son

> fuentes activas, organizadas y habitualmente estables de información que cubren las necesidades comunicativas tanto internas como externas de aquellas organizaciones y/o personas de relieve que desean

> transmitir de sí mismas una imagen positiva a la sociedad influyendo de esta forma en la opinión pública. (p. 27)

Los gabinetes de comunicación son esenciales para cubrir las necesidades informativas que tiene una organización, sin importar el tamaño de la misma, pues cada una necesita comunicar para llegar a su público. Volviendo a Del Campo (2015), el primer paso es que haya una buena comunicación interna, ya que ésta "es el sustento de la comunicación externa, porque todos y cada uno de los integrantes de la plantilla de la empresa o institución se convierten en transmisores de la imagen y son piezas de información hacia el exterior" (p.145). El gabinete de comunicación "debe armonizar ambas comunicaciones interna y externa para hacerla realmente eficaz y debe relacionarse con los directores del resto de departamentos de la empresa, para que se canalice la información y llegue a todos" (p. 145).

Dentro de la comunicación institucional existen dos tipos: la comunicación interna y externa. Tal y como define Cuervo (2009), la comunicación interna es "la relación entre personas que comparten un mismo entorno laboral y cultural" (p. 62) habiendo por tanto tres actores involucrados: las personas, la empresa y el entorno. En este campo, las nuevas tecnologías están jugando un papel muy importante. "La revolución telemática ofrece gran variedad de formas electrónicas para comunicarse en la empresa" (Jiménez, 1998, p. 4). Actualmente, encontramos multitud de plataformas para realizar reuniones online como Google Meeting o Zoom. El aumento del uso de estos canales de comunicación determina en las entidades "un funcionamiento diferente y el perfil de un trabajador más informado, más libre y más participativo" (p. 5).

En cuanto a la comunicación externa, hablamos del "conjunto de mensajes con contenido informativo de la organización, dirigidos a mejorar o crear las relaciones con los diferentes públicos relacionados con la empresa, de manera que se proyecte una imagen favorable de la misma" (Fernández y Fernández, 2017, p. 6). Al igual que con la comunicación interna, a día de hoy existen multitud de plataformas para mantener el contacto con el público al que nos queremos dirigir, ya sea a través de redes sociales, web o la publicidad, siendo fundamen-

tal saber elegir tanto el mensaje como el canal desde el que se quiere transmitir al público.

Si hay una crisis que está afectando a nivel no solo social sino empresarial es, sin duda, la ocasionada por el Covid-19. En esta investigación nos centraremos en el sector de ocio multimedia más lucrativo en España, los videojuegos, concretamente desde el punto de vista de las asociaciones de videojuegos, y cómo estas instituciones están reaccionando a sus efectos desde el punto de vista de la comunicación.

A nivel general, la llegada de la pandemia en España supuso un daño grave en el tejido productivo del país. En el primer mes de confinamiento (marzo de 2020), se dieron de baja un total de 122.000 empresas (Jorrín, 2020).

Estos datos no mejoraron. Según el Instituto Nacional de Estadística, de enero a septiembre de 2020 se perdieron un total de 194.000 sociedades y 327.000 autónomos se dieron de baja. Las más afectadas fueron las micropymes, de las cuales el 99,7% de las casi 68.000 empresas con menos de 50 trabajadores se destruyeron el pasado año (Velarde, 2020).

Estos datos son peores comparados con la anterior crisis de 2009. Un ejemplo de ello es la creación de nuevas sociedades mercantiles, el cual se desplomó un 15,8% en 2020 respecto al año anterior (INE, 2021), su mayor retroceso desde la situación económica que se vivió hace 11 años, para sumar un total de 79.151 empresas (Europa Press, 2021).

2. LAS ASOCIACIONES ESPAÑOLAS DE VIDEOJUEGOS

Antes de la llegada de la pandemia de Covid-19, a nivel empresarial, y concretamente en materia de desarrollo, España tenía, en 2019, 520 estudios de desarrollo de videojuegos -100 de los cuales no registraban actividad por lo que se desconocía si desaparecerían- y 270 en funcionamiento a la espera de constituirse como entidad legal (DEV, 2020b).

No obstante, en esta investigación nos vamos a centrar en otro tipo de entidades: las asociaciones de videojuegos, las cuales representan todas las facetas que hacen que podamos hablar de una cultura del videojuego y poder expresarnos con el término de gamificación de la sociedad, es decir, el videojuego está introduciéndose en otros campos como la educación, el deporte, o la salud; y puede ser estudiado más allá que desde el punto de vista lúdico.

A nivel general, la asociación con mayor relevancia en España sobre ocio interactivo es la Asociación Española de Videojuegos (AEVI), nacida en 2014 con la intención de promover el desarrollo de la industria del ocio interactivo, colaborando con las Administraciones Públicas e instituciones y defendiendo los intereses de todos los implicados en este sector, así como crear un modelo sostenible de trabajo y ofrecer una imagen positiva culturalmente del videojuego. A nivel regional y con similar fin de representación está el Cercle Valencià dels Videojocs (Comunidad Valenciana) y la Asociación Vasca de Empresas del Sector del Videojuego - Basquegame (País Vasco).

También encontramos asociaciones de videojuegos encargadas de difundir y preservar los aspectos relacionados con la informática y el videojuego clásico, como la Asociación Lúdico Técnica de Aficionados a la Informática Retro (ALTAIR), Arcade Planet o Arcade Vintage.

Al mismo tiempo, el feminismo está representado con la Asociación de Mujeres Desarrolladoras de Videojuegos (FemDevs), cuyo objetivo es promover el interés, la participación y la presencia de las mujeres en la cultura del desarrollo de videojuegos; y Women in Games, la cual además pretende ser un lugar de encuentro y networking.

El campo de los eSports lo vemos con la Federación Española de Videojuegos y eSports (FEVeS) y la Asociación de Clubes de eSports (ACE) con la idea de representar los intereses de equipos de deportes electrónicos en aras de asegurar la continuidad y el crecimiento del sector.

En materia de desarrollo de videojuegos, hay representantes a nivel autonómico y regional. Hablamos de la Asociación Canaria de Desarrolladores de Videojuegos (ACADEVI), Asociación Murciana de Desarrolladores de Videojuegos (AMUDEV), o la Asociación de desarrolladores de videojuegos de Granada o Granada Jam. A nivel nacional trabaja la Asociación Española de Empresas Productoras y Desarrolladoras de Videojuegos y Software de Entretenimiento (DEV), coincidiendo todas en ser un punto de encuentro entre desarrolladores y favorecer el contacto entre profesionales.

Finalmente, hay otras asociaciones que no se pueden agrupar en los ámbitos anteriores. Arsgames busca impulsar la transformación social a través de proyectos pedagógicos fundamentados en la cultura del videojuego, promover investigación transacadémica y generar innovación tecnosocial. Gamelab es creadora de eventos donde profesionales, investigadores, académicos, empresarios e inversores del mundo del entretenimiento digital se dan cita para encontrar inspiración y compartir proyectos, mientras que Videojuegos por alimentos es una asociación que, mediante mercadillos solidarios, consiguen alimentos para las familias más necesitadas.

Como vemos, existen asociaciones de videojuegos en aras de representar una amplia variedad de ámbitos, situados por toda la geografía española y trabajando a nivel regional y nacional. En este trabajo comprobaremos cómo la pandemia del Covid-19 ha afectado a su labor en el ocio interactivo.

3. EL COVID-19 Y EL SECTOR DE LOS VIDEOJUEGOS

Centrándonos en el sector del videojuego, este se ha visto afectado de múltiples maneras. Desde el comienzo del confinamiento, el consumo de videojuegos aumentó hasta alcanzar cifras récord y originando problemas de conexión online. Telefónica anunció que el consumo de videojuegos se había triplicado por parte de los españoles (Paredes-Otero, 2020).

> El tráfico gaming creció un 271% entre los días 13 y 15 de marzo con respecto a la semana anterior. La compañía además confesaba haber llegado a gestionar 700 GB de datos más de lo habitual, siendo PlayStation y Xbox las plataformas en las que más se había notado el aumento. (p. 42)

A nivel mundial, en Steam llegó a haber más de 23 millones de usuarios conectados al mismo momento. Sony tuvo que "disminuir la velocidad de las descargas a través de Internet en Europa en aras de preservar el acceso de toda la comunidad de Internet (p. 43); los servicios de red de Nintendo Switch presentaron problemas durante varias horas, al igual que los servicios online de Xbox, hasta el punto de "deshabilitar momentáneamente a finales de marzo el servicio de Xbox Live de subir capturas de pantalla, imágenes en equipo y fondos de pantalla debido al tráfico de datos que estaba teniendo" (p. 44).

Al incremento del consumo de videojuegos hay que sumarle la cancelación de eventos de videojuegos, desde ferias a torneos de eSports y retrasos en los lanzamientos de juegos previstos para 2020 (Paredes-Otero, 2020). De igual forma, las ferias de juegos como el E3 de Los Ángeles o el PC Gaming Show, o no tuvieron lugar o cambiaron a una modalidad online para mostrar contenidos. En estos meses, aplicaciones de trabajo y reunión como Zoom, Google Meeting, Webex o Microsoft Teams fueron herramientas principales para que las desarrolladoras pudieran seguir trabajando tras aplicar el teletrabajo (AEVI, 2021a). De esta forma, el Covid-19

> provocó una serie de cambios en la manera de hacer las cosas y tuvo unos efectos al igual que en el resto de la sociedad. El ocio interactivo no ha permanecido impasible a la llegada del nuevo coronavirus. Ha tenido un impacto a veces positivo y en otras ocasiones no tanto. (Paredes-Otero, 2020, p. 186)

De ahí que el videojuego haya tenido que adaptarse conforme evolucionaban las medidas protocolarias para evitar la propagación del virus.

Con todo, la facturación de videojuegos en España en 2020 fue de 1.747 millones de euros, un 18% más respecto a 2019. Un efecto del confinamiento domiciliario ligado al incremento del consumo online

puede verse en que, de dicha cantidad global, 957 millones de euros fueron generados de la venta online, superando los 790 millones de venta física y un 32% más que la facturada vía online en 2019 (AEVI, 2021b). Por otro lado, la cancelación de eventos como Madrid Games Week, Gamergy o DreamHack Spain afectaron directamente al deporte electrónico, estimándose "los ingresos del sector en España en 2020 en 27 millones de euros, una caída del 23% con respecto a 2019" (p. 65) y es que, a pesar del incremento de la audiencia online, ésta no ha servido para compensar la caída de la facturación de publicidad y patrocinadores. "En 2020 se produjo un escenario generalizado de aplazamiento o congelación de acuerdos económicos con marcas para la comercialización de contenidos y productos. Y en algunos casos, la extinción sobrevenida de contratos y la no renovación de acuerdos" (p. 65).

En materia de desarrollo de videojuegos, los estudios censados en España durante 2020 (ya estuvieran constituidos como empresa o en trámite) disminuyeron respecto a 2019, cerrando el año con 655 estudios (en comparación con los 670 del periodo anterior).Al mismo tiempo, 140 empresas no han tenido actividad alguna, lo que las coloca en una situación de riesgo de desaparición. Esta cifra es un incremento del 40% respecto a 2019 (DEV, 2021).

4. OBJETIVOS

Esta investigación se aborda desde dos ámbitos que tiene como nexo en común las asociaciones españolas de videojuegos en el contexto de la pandemia de Covid-19: en primer lugar, la comunicación institucional ejercida por dichos grupos y, en segundo lugar, sus actividades. Por tanto, en este trabajo nos planteamos tres objetivos para responder tres preguntas de investigación:

- Objetivo 1: Examinar la evolución de la comunicación institucional de las asociaciones españolas de videojuegos a raíz de la pandemia del Covid-19.

- Pregunta 1: ¿Ha cambiado la comunicación institucional de las asociaciones españolas de videojuegos con la llegada del Covid-19?
- Objetivo 2: Averiguar los cambios que ha provocado la pandemia en la actividad diaria de las asociaciones españolas de videojuegos.
- Pregunta 2: ¿Qué efectos ha tenido el Covid-19 en el desarrollo de las actividades de las asociaciones en materia de videojuegos?
- Objetivo 3: Evaluar el papel que han tenido los videojuegos y las redes sociales durante los meses de confinamiento domiciliario, derivado del estado de alarma.
- Pregunta 3: ¿Cuál ha sido el papel de los videojuegos y las redes sociales en el estado de alarma, concretamente durante el confinamiento?

Estas preguntas se pueden agrupar en una sola, ¿cómo ha afectado el Covid-19 a las asociaciones españolas de videojuegos?, y teniendo como objetivo conocer cuáles han sido los efectos del Covid-19 en la mayor industria de ocio audiovisual en España, centrándonos en las asociaciones españolas de videojuegos.

5. METODOLOGÍA

Para responder a las preguntas planteadas, las entrevistas individuales son el método de trabajo utilizado en esta investigación de índole cualitativa. Eiroa y Barranquero (2017) entienden que hay dos tipos de entrevistas: la entrevista abierta o no estructurada y la entrevista cerrada o estructurada. En la primera existe una mayor libertad en la interacción. "El entrevistador elabora una lista de aspectos clave que necesita cubrir para cumplir con sus objetivos, pero carece de un cuestionario formalizado que guíe el orden y el contenido mismo de las preguntas" (pp. 67-68). Por su parte, las entrevistas cerradas "son aquellas en las que se pregunta a los sujetos mediante un cuestionario

estandarizado que implica la formulación de las mismas preguntas en igual orden a todos los sujetos" (p. 68).

Sin embargo, autores como Corbetta (2007) hablan de un tercer tipo de entrevista cualitativa: la entrevista semiestructurada. En ella, aunque el entrevistador dispone de un guión, que puede ser una lista de los temas a tratar o las preguntas ya escritas, "puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular las preguntas" (p. 353). La principal característica de esta entrevista es la flexibilidad:

> El guión de la entrevista establece un perímetro dentro del cual el entrevistador decide no sólo el orden y la formulación de las preguntas, sino también si se va a profundizar en algún tema. (…) Tiene libertad para desarrollar temas que vayan surgiendo en el curso de la entrevista y que considere importantes para comprender al sujeto entrevistado, aunque no las incluya en el resto de las entrevistas. (p. 353)

En esta investigación emplearemos la entrevista semiestructurada. La intención inicial era la de contar con al menos una asociación de cada ámbito, visto en el correspondiente apartado del marco teórico. Sin embargo, esto no ha sido posible debido a la falta de respuesta o la negativa por parte de algunas asociaciones consultadas en el momento de conformar la muestra de esta investigación. No obstante, al final han sido tres las áreas abordadas -desarrollo de videojuegos, cultura retro y actividades sociales- a través de seis asociaciones, las cuales se describen a continuación:

– ACADEVI: la Asociación Canaria de Desarrolladores de Videojuegos (2017) fomenta la formación para crear personal especializado y el desarrollo de videojuegos en Canarias por medio de eventos y actividades abiertas al público y la visibilización de los estudios de videojuegos ya existentes. Han promovido jams como 'Ludum Dare Gran Canaria', 'Island Jam' o 'Global Game Jam'; encuentros entre profesionales; y cursos de especialización.

– AMUDEV: la Asociación Murciana de Desarrolladores de Videojuegos nació en 2016 con la finalidad de mejorar la in-

dustria del videojuego en la Región de Murcia. También fueron organizadores de la jam conocida como 'Mjam 2018', la cual contó además con la realización de charlas centradas en la faceta artística del ocio interactivo.

- Arcade Planet: filial de la asociación Sevilla Retro, se dedica a la creación y conservación desde 2016 del mayor salón arcade en España y de los más grandes de Europa con 190 máquinas recreativas. Los usuarios pueden ir los fines de semana e interactuar con los distintos juegos que componen la colección.
- Arcade Vintage: asociación cultural de Alicante creada en 2013 para conservar, predicar y dar a conocer la cultura del arcade que se originó en los salones recreativos durante los años 80 y 90. Creadores de torneos como '25 aniversario Street Fighter II' o 'Arcade Vintage Clásicas 80', así como organizadores del evento anual 'ArcadeCon'.
- Granada Jam: esta asociación está centrada desde 2015 en el desarrollo de videojuegos independientes y fomentar la cultura y profesionalización de la creación de videojuegos.Realiza eventos mensuales con charlas y talleres además de una jam cada trimestre como'Global Game Jam'; jornadas centradas en la realidad virtual y realidad aumentada, de emprendimiento, así como charlas sobre recursos creativos.
- Videojuegos por Alimentos: fundada en 2013, esta asociación se basa en la acción social y la solidaridad funciona intercambiando videojuegos y diverso material de ocio interactivo, quedonan las compañías o particulares, por kilos de alimentos de los usuarios-nunca por dinero- para llevarlos posteriormente a bancos de alimentos, Cáritas, parroquias o asociaciones benéficas. Este intercambio previo tiene lugar en diversos enclaves, desde en la entrada de grandes supermercados hasta eventos de videojuegos por toda la geografía española.

Debido a la diversa ubicación geográfica de las asociaciones y la imposibilidad de desplazamientos debido a las medidas sanitarias y políticas en aras de evitar la propagación y contagio por Covid-19, las entrevistas se hicieron de manera telemática empleando para ello herramientas como Skype o Google Meeting. En la siguiente tabla puede verse qué miembros de la junta directiva de cada asociación fueron entrevistados, su cargo, el nombre de la asociación y ubicación geográfica de las mismas.

TABLA 1. *Lista de directivos de asociaciones españolas de videojuegos entrevistados.*

ENTREVISTADO	ASOCIACIÓN	CARGO	ÁMBITO DE LA ASOCIACIÓN	UBICACIÓN GEOGRÁFICA
Laura del Pino	ACADEVI	Presidenta	Desarrollo	Islas Canarias
Juan Cassinello	AMUDEV	Vicepresidente	Desarrollo	Murcia
Juan Diego	Arcade Planet	Cofundador	Retro	Sevilla
Iñaki Armesto	Arcade Vintage	Secretario	Retro	Alicante
Alfonso Jurado	Granada Jam	Presidente	Desarrollo	Granada
Pablo Avilés	Videojuegos por Alimentos	Presidente	Acción Social	Madrid

Fuente: elaboración propia

Tras describir la muestra y para la consecución de los objetivos descritos, se ha diseñado un modelo de entrevista cuyas preguntas están divididas en cuatro bloques temporales: primero, época anterior al Covid-19, para saber cuál era la situación de las asociaciones antes de que se declarase la pandemia, qué actividades hacían, cómo se comunicaban entre los miembros (comunicación interna) y de cara al público (comunicación externa), y si contaban con un responsable de comunicación. Un segundo bloque lo componen preguntas sobre el confinamiento, qué efectos tuvo en la actividad de la asociación, si la mantuvieron, cambios referentes a la hora de comunicarse entre los miembros y los socios, así como el papel de los videojuegos y de las redes sociales. El tercer bloque, por su parte, se basa en la 'nueva normalidad', con cuestiones sobre si implementaron nuevas medidas

en la asociación, cómo era la comunicación interna y externa, si realizaron algún evento o actividad como antes de la llegada del Covid-19, la respuesta de los socios, y si la pandemia ha traído algo positivo. Finalmente, el último bloque contiene preguntas sobre previsiones para el futuro, cuáles son las perspectivas de la asociación, si es posible que desaparezcan, y si hay eventos o actividades previstas para los próximos meses. A continuación, se detalla el guión de las preguntas realizadas para orientar las entrevistas:

TABLA 2. *Guión para la entrevista semiestructurada a los directivos de las asociaciones españolas de videojuegos.*

ÉPOCA ANTERIOR AL COVID-19	Formas de comunicación interna/ externas
	Responsable de comunicación
	Actividades y eventos
CONFINAMIENTO	Efectos del confinamiento en la asociación
	Actividades realizadas/ canceladas
	Formas de comunicación internas/ externas
	Importancia de los videojuegos
	Importancia de las redes sociales
NUEVA NORMALIDAD	Medidas sanitarias implementadas
	Formas de comunicación internas/ externas
	Actividades realizadas
	Respuesta de los usuarios/ socios
	Efectos positivos del Covid-19
PREVISIONES DE FUTURO	Perspectivas de futuro
	Supervivencia de la asociación
	Actividades previstas

Fuente: elaboración propia

6.RESULTADOS

6.1. ÉPOCA ANTERIOR AL COVID-19

Antes de la llegada del Covid-19, la comunicación interna de las asociaciones de videojuegos se realizaba a través de email, grupos de WhatsApp, MeetUp y Telegram. Concretamente Telegram ha servido para que asociaciones como AMUDEV dejen de lado el correo electrónico y opten por esta opción, no solamente para miembros internos de la asociación sino para el público en general. Mientras el grupo privado tenía 30 personas, su homólogo público alcanzó los 110 integrantes antes de la pandemia.

En cuanto a la comunicación externa, las opciones eran mayores. A Telegram se le suman otras redes sociales como Facebook, Twitter e Instagram, así como Mailchimp. Esta última fue usada por Arcade Planet hasta que optaron por las otras tres redes sociales,ya que, en opinión de su cofundador, Juan Diego, "parece que el correo ya está a punto de morirse como método de comunicación". Desde Granada Jam, el uso que le daban a Facebook y Twitter no era como vía de comunicación con los seguidores sino para publicitar eventos. En cambio, para AMUDEV, a pesar de tener ambas redes sociales, las consideraban "secundarias" ya que, como indica su vicepresidente, Juan Cassinello, "cada vez que nos proponíamos darle caña a las redes sociales era para eventos específicos como jams, pero caímos en el error de que teníamos un montón de redes pero no podíamos abarcarlas juntas".

El diálogo entre asociación y usuarios lo vemos en los casos de Videojuegos por Alimentos, recibiendo mensajes directos para proponerles actividades para conseguir alimentos y Arcade Vintage con su uso de las redes sociales Facebook, Twitter e Instagram. El secretario de la asociación, Iñaki Armesto, explica que estas plataformas eran usadas para resolver cuestiones de los usuarios en materia de horarios y actividades relacionadas con el museo que tienen de máquinas arcade:

> Es un trabajo que pasa desapercibido para los que llevamos las redes sociales. Es una herramienta muy útil, porque la gente lógicamente se

> quiere asegurar. Hay gente que vive cerca, pero otras vienen a lo mejor desde Barcelona. Hacíamos un sistema de cita previa para controlar la asistencia.

Sobre si esta actividad es realizada por un responsable en comunicación, hay que decir que, en términos generales, no existe esa figura como tal. La práctica habitual es rotar las redes sociales y ese trabajo entre los miembros de la asociación según la disponibilidad que tengan. La excepción la encontramos en Arcade Planet. "Tenemos muy bien definido los roles. Hay un jefe técnico, un jefe de imagen de televisión, de los aparatos, de ajustarlos, y yo, personalmente, llevo la comunicación. Llevo 33 años dedicado al periodismo y a los medios" (Juan Diego). En el caso de ACADEVI, su presidenta, Laura del Pino, es quien suele llevar la comunicación, mientras que Arcade Vintage "hay un grupo de entre cinco y seis personas que van alternando las redes sociales. Hay un responsable de cada red social que lo gestiona y luego un grupo que unifica criterios, a la hora de compartir mensajes, unificar ideas, proyectos, etc." (Iñaki Armesto).

En cuanto a las actividades realizadas, Arcade Planet y Arcade Vintage se enfocaban en sus salones arcade. Por ejemplo, Arcade Vintage solía tener entre 15 y 20 personas los fines de semana, alcanzando a veces el medio centenar. Al mismo tiempo, la asociación asistía a eventos públicos como las ferias de videojuegos en Alicante, Albacete, Madrid o Barcelona, y creaba el suyo propio conocido como 'Arcadecom'.

Otras asociaciones apostaban por la realización de jams o el desarrollo de videojuegos indie en apenas un fin de semana. La asociación Granada Jam organizó antes de la pandemia la 'Video GamesCom 2020' y previamente, el evento 'Next Level', llegando este último a tener una asistencia de 1.500 personas. Por parte de AMUDEV, al margen de reuniones públicas y talleres de conferencias sobre marketing, desarrollo o sonido, la asociación participaba en tres jams a lo largo del año (enero, mayo-junio y octubre).

Finalmente, gracias a la colaboración de empresas del sector de los videojuegos como PlayStation, Microsoft, Bandai, EA o Ubisoft donándoles material, la actividad de Videojuegos por Alimentos, inter-

cambiando kilos de alimentos por juegos y consolas en contextos como centros comerciales, grandes supermercados y ferias de videojuegos, se tradujo en una recaudación de 156.000 kilos de alimentos para beneficencia.

6.2. Confinamiento

Las asociaciones afrontaron el confinamiento domiciliario de manera diferente. Hubo casos en que toda la actividad se paralizó. Laura del Pino (ACADEVI) explica que fue "como vacaciones. No hubo actividad. La asociación no es como una empresa, en el sentido de que somos personas que tenemos nuestro propio trabajo y a la asociación le dedicamos unas horas a la semana, no es continuado". Igualmente ocurrió en Granada Jam, AMUDEV y Arcade Vintage debido a la incertidumbre de la situación.

En el caso de Arcade Planet, tras consultar "si nuestro trabajo era o no esencial, nos dijeron que el mantenimiento industrial era esencial, entonces decidimos ir a trabajar con nuestras máquinas siempre dentro de la ley y siguiendo las recomendaciones de salud, estuvimos trabajando" (Juan Diego).

Muy diferente fue la situación de Videojuegos por Alimentos, quienes directamente se adaptaron a las nuevas circunstancias y cambiaron su modelo de trabajo. Su presidente, Pablo Avilés, argumenta como

> el confinamiento fue desastroso. Nos movíamos por eventos de videojuegos y centros comerciales y de la noche a la mañana todo eso se cae, absolutamente como un castillo de naipes. Nos hemos tenido que reconvertir y empezar a utilizar el tema virtual para conseguir alimentos para los bancos de alimentos. En vez de quedarnos quietos y esperar que termine el Covid y vuelvan los eventos, la gente tiene que comer, con lo cual nos hemos movido a través de streamings solidarios en Twitch, con sorteos de donaciones que van directamente a Bancos de Alimentos.

Dichos streamings solidarios consistían en que, previo contacto con streamers de Twitch y YouTube, los seguidores de esos canales donaban dinero para Bancos de Alimentos a cambio de packs de juegos. Durante el confinamiento se hicieron ocho streamings solidarios y se

recaudaron 15.000 kilos de alimentos. De igual manera tuvieron lugar sorteos solidarios. Las desarrolladoras siguieron donando material y códigos de juegos que se agrupaban en packs. A continuación, los usuarios hacían un ingreso vía PayPal al Banco de Alimentos, recibiendo así un número. El día del sorteo, el ganador se decidía en función del número premiado en el Sorteo de la ONCE.

Por tanto, las asociaciones que no cesaron su actividad, debieron aplicar el teletrabajo. En Arcade Planet, "si había que reparar a nivel de software las máquinas, lo hacía cada técnico en su casa", al igual que la comunicación, ya fuera redacción de textos o edición de material gráfico; mientras que en AMUDEV, no fue hasta mayo cuando se retomó la actividad. Cuando "asumimos el papel que teníamos con el Covid (…) ya estábamos situados en la videoconferencia y aprovechamos para retomar el Discord, que lo teníamos abandonado y lo cogimos a tope para el tema de videollamadas".

A pesar de esto, hubo quienes no optaron por el teletrabajo, concretamente Arcade Vintage. La explicación que da su secretario, Iñaki Armesto, es que se pierde la esencia de la asociación y no resulta satisfactorio.

> Podemos hablar de que en una reunión pueden juntarse 30 socios perfectamente y un grupo tan grande por lo que hemos estado probando iba a ser muy complicado. Decidimos posponer ese tipo de acciones para cuando hubiera condiciones más favorables que lo permitan.

Independientemente de si cesaron o no su actividad, todas las asociaciones se vieron obligadas a suspender eventos. La jam que ACADEVI tenía prevista hacer en abril de 2020 ni se planteó, al igual que su homóloga de AMUDEV para dicho mes, así como 'Granada Game' de Granada Jam. Arcade Vintage hizo lo propio con 'Arcadecom 2020', "se estudió en un momento hacerlo online, pero se descartó porque las circunstancias no eran adecuadas y no era viable". Videojuegos por Alimentos fue la más afectada con cancelaciones de eventos por toda la geografía española a lo largo de todo el año.

Atendiendo a la evolución del número de asociados, los resultados son variados. Desde bajas como en el caso de ACADEVI; sin cambios

como en Arcade Planet o Arcade Vintage; o incluso aumentaron como ocurrió en AMUDEV.

Para aquellas asociaciones que mantuvieron su actividad, las redes sociales fueron imprescindibles como herramienta de comunicación. Arcade Planet creó más canales de Telegram, aparte del que ya tenía antes de la pandemia, "también se han utilizado muchas videollamadas, algunas veces se ha usado Zoom, otras veces WhatsApp y otras Teams, de Microsoft". Igualmente, desde Granada Jam destacan el incremento de actividad en Telegram para hablar. El resto de redes sociales fueron dejadas a un lado. "Cuando alguien ha sacado algún juegose ha compartido, le hemos dado algo de bombo, pero ese tipo de actividad no ha sido mucha". También esta fue la herramienta usada para informar sobre las novedades y actualizaciones del estado de la asociación. Arcade Vintage lanzó un comunicado para que supieran que las actividades estaban suspendidas, "que la gente supiera que no intentaran acceder a las instalaciones, evitar acercarse porque no podíamos abrir". Igualmente, sin las redes sociales, Videojuegos por Alimentos no habría podido llevar a cabo sus actividades solidarias. Su dinámica, no obstante, no ha cambiado: "En algunas redes sociales no somos tan activos porque prefiero poner pocas noticias y bien que muchas tonterías y mal".

Donde todos los entrevistados coinciden es en resaltar lo beneficiosos que fueron los videojuegos durante el confinamiento. Para Laura del Pino (ACADEVI), el juego online permitía a los usuarios estar juntos, "ayudó a socializar, a no sentirte solo y a sobrellevar más la cuarentena". Ya fuera a través de partidas multijugador esporádicas o haciendo incluso ligas como ocurrió en el caso de Juan Cassinello (AMUDEV). "Nos ha hecho conectarnos desde la distancia como ese momento lúdico que necesitamos todas las semanas para evadir la mente". En términos generales, y en palabras de Juan Diego (Arcade Planet), "el videojuego es un gran aliado para hacer más llevadera la soledad".

6.3. Nueva Normalidad

Todas las asociaciones son conscientes de usar medidas nuevas para las actividades presenciales. Iñaki Armesto (Arcade Vintage) destacó

que en su entidad “estaba limitada la asistencia y había sistemas de cita previa, (…) aplicamos los geles hidroalcohólicos, control de temperatura en la entrada sin los cuales no se podía entrar en el local, socios incluidos, así como limpieza de máquinas y control de asistencia”.

Asimismo, algunas de las asociaciones se plantearon realizar eventos online como ACADEVI. Laura del Pino comentó que el primero fue 'Island Jam' en octubre (2020), “siempre intentando respetar las normas de seguridad e higiene de ese momento e invitamos a las personas que participen desde sus casas”. AMUDEV realizó todas sus actividades por videoconferencias. En octubre de 2020,se organizó una jam que se hizo con este formato, al igual que la 'Global' de enero de 2021, mientras que Arcade Planet abrió su sala de máquinas de juegos, al igual que Arcade Vintage. Videojuegos por Alimentos, a la espera de continuar con sus actividades en los centros comerciales, continuó con los streamings solidarios; y Granada Jam realizó una jam online en enero (2021), con una participación más baja respecto a años anteriores, y el documental ‘Loading Granada: Mujeres en juego’. Las condiciones de este último trabajo fueron con “algunas entrevistas por videoconferencia y otras que pudimos quedar en persona. En el estudio nos juntábamos tres: el que graba, la entrevistada y yo; o fuimos a donde trabajaban. Y nunca más de tres o cuatro personas juntas” (Alfonso Jurado).

Las asociaciones usaron las redes sociales para comunicarse con los usuarios, destacando herramientas como Discord y Twitch en el caso de ACADEVI. En relación a la comunicación interna, Videojuegos por Alimentos y Arcade Vintage utilizan WhatsApp; y Telegram junto a Discord, son las opciones de AMUDEV.

La respuesta de los usuarios ante las medidas y cambios realizados por las asociaciones ha sido positiva. “Todos entendemos que la situación actual no permite grandes maravillas, estamos muy limitados y los socios lo aceptan” (Iñaki Armesto, Arcade Vintage). Asimismo, Juan Cassinello (AMUDEV) destaca que han respondido muy bien porque “son conscientes de lo que hay y están agradecidos de que, a pesar de las dificultades, seguimos trabajando”.

Todas las asociaciones han visto efectos positivos con la pandemia, Pablo Avilés (Videojuegos por Alimentos) comenta que "nos hemos abierto una nueva vía a través de los streaming y las redes sociales, que podemos ayudar a gente virtualmente". Asimismo, Laura del Pino (ACADEVI) menciona que "nos hemos adaptado a un nuevo formato que más o menos se puede hacer más frecuentemente", al igual que Juan Cassinello (AMUDEV) refleja que ha habido un "nivel de activación de la comunidad. La gente tiene más tiempo para desarrollar, está más gente con el ordenador y le hemos perdido el miedo a la videollamada".

6.4. Previsiones de futuro

Sobre las perspectivas de futuro, todas las asociaciones coinciden en continuar con la actividad en la medida de lo posible, concretamente con el formato online; como es el caso de Videojuegos por Alimentos, ACADEVI y AMUDEV; y de manera presencial Arcade Planet y Arcade Vintage, ya que son las únicas que tienen salas de máquinas.

En cuanto a los eventos previstos, AMUDEV tiene prevista hacer su jam de octubre. Otras no pueden confirmar la realización de eventos presenciales como Arcade Vintage que sobre la 'Arcadecom 2021' destaca que "las condiciones son tan cambiantes que es atrevido asegurar algo", además recalca que "es más insatisfactorio anular un evento cuando ya se ha anunciado que actuar con cautela y esperar unos meses" (Iñaki Armesto). Videojuegos por Alimentos espera que la vía virtual vaya a mejor, ya que "en el futuro será un complemento a lo presencial", además, "vamos a seguir igual con alguna excepción cuando podamos acudir a los centros comerciales pero los grandes eventos están descartados, tengo mis esperanzas puestas en 2022" (Pablo Avilés).

Acerca de la supervivencia de las asociaciones, ninguna ve peligrar su existencia y van a continuar con sus actividades en la medida en que la situación lo permita. Pablo Avilés (Videojuegos x Alimentos) menciona que "como no tenemos subvenciones, ni cogemos dinero, no necesitamos pagar una infraestructura para mantenernos". Por otro lado, Iñaki Armesto (Arcade Vintage) define la situación que se ha

vivido como una pausa, “nadie cree que esto se pueda parar y no lo va a hacer porque Arcade Vintage va más allá de las máquinas, como los integrantes, los socios, somos nuestra familia y todos estamos a una”.

En conclusión, cada una de ellas continuará su actividad, ya sea online o presencial, dando a entender que la situación a la que nos ha llevado el Covid-19 no supone un obstáculo grave para parar de manera definitiva.

7.DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A pesar de que las asociaciones de videojuegos reconocen su importancia, la comunicación está ligada a prácticas como rotar entre los miembros de la asociación la actualización de las redes sociales y según la disponibilidad de los integrantes del grupo, independientemente de si se tienen conocimientos de comunicación o marketing, restándole valor a la figura del profesional de la comunicación. Esto no es nuevo en el sector de los videojuegos. Si atendemos al informe ‘Libro Blanco del Desarrollo Español de Videojuegos 2020’, solamente una décima parte de los estudios de desarrollo en España contratan a una agencia externa o a un profesional freelance para las tareas de marketing y comunicación (DEV, 2021).

En cuanto a la actividad de las asociaciones, a las experiencias reflejadas en las entrevistas, asociaciones a nivel nacional continuaron en activo. La asociación de Desarrollo Español de Videojuegos (DEV, 2020a) y la Asociación Española de Videojuegos (AEVI, 2020) mandaron propuestas de medidas para paliar el impacto de la crisis del Covid-19 en la industria española de desarrollo de videojuegos. Asimismo, la asociación Women in Games creó el evento online 'Cuarentena Women in Games' compuesto por una serie de retransmisiones diarias de partidas de diferentes videojuegos y diversas conferencias (Paredes-Otero, 2020, p. 77).

Por otro lado, la solidaridad reflejada por Videojuegos por Alimentos no fue un hecho aislado, sino lo propio sobre todo durante la época de confinamiento. Desarrolladoras y usuarios mostraron su cara más solidaria tanto con los sanitarios como con los más desfavorecidos (Pa-

redes-Otero, 2020). Empresas como CD Projekt RED donaron dinero para la adquisición de material sanitario. Tentent creó el 'Fondo Global Antipandémico' al que donó cien millones de dólares, similar iniciativa y cantidad tuvo Sony con el fondo 'Sony Global Relief Fund for Covid-19'. Microsoft lanzó la iniciativa 'Microsoft Rewards', donde los puntos que consiguieran los usuarios en sus partidas se transformarían en dólares que la empresa entregaría a Fundación CDC (Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades). Al mismo tiempo, se creó el movimiento de apoyo a la ciudadanía bajo el hashtag #QuédateEnCasa con el que "se pedía respetar el confinamiento" (p. 58). Sony, bajo la campaña 'Play At Home', fue una de las diversas compañías que regaló videojuegos para hacer más amena la cuarentena. Otras marcas, como Nintendo o Razer donaron miles de mascarillas (p. 57). La solidaridad vino también de los propios usuarios. Jugadores profesionales de eSports hicieron donaciones a ONG's (p. 56); a la vez que usuarios dentro del videojuego *Fallout 76*, construyeron instalaciones sanitarias para que "aquel personaje que lo necesitara pudiera recuperarse y continuar su partida" (p. 99).

El optimismo con el que las asociaciones de videojuegos entrevistadas afrontan el futuro choca con la visión de las desarrolladoras. Ya desde marzo de 2020, iniciado el confinamiento domiciliario y empezándose a aplicar el teletrabajo, según un informe de la Asociación de Desarrollo de Videojuegos, el 46% de las desarrolladoras de videojuegos confesaban que veían peligrar su negocio si la crisis continuaba más de tres meses (DEV, 2020a). El principal motivo de la tranquilidad por parte de las asociaciones es debido a que su actividad es sin ánimo de lucro, hasta el punto de que hay algunas que ni siquiera tienen una sede física y no dependen de cumplir plazos o estar continuamente en activo para su supervivencia.

De hecho, las asociaciones de videojuegos no solamente no han desaparecido a causa del Covid-19 sino que siguen apareciendo nuevas entidades. En 2020, con el comienzo de la nueva normalidad y con restricciones sanitarias aún vigentes, se fundó en Galicia la Asociación Galega de Deportes Electrónicos cuyo objetivo es visibilizar el

deporte electrónico, fomentar la igualdad y facilitar el encuentro entre gamers de la comunidad gallega (Brea, 2020).

8.CONCLUSIONES

A raíz de los resultados obtenidos y respondiendo a las preguntas con las que partía esta investigación, las asociaciones españolas de videojuegos no han realizado cambios significativos en cuanto a comunicación institucional, ya sea a nivel interno y externo, con la llegada de la pandemia del Covid-19. La dinámica de trabajo sigue siendo la misma al igual que su finalidad -dar a conocer la asociación y las actividades que organiza-, y las herramientas que utilizan: principalmente redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram, junto a los grupos de WhatsApp. No obstante, otras plataformas como Telegram o Discord sí que han visto un incremento en su uso, sobre todo a la hora de realizar videoconferencias, cuando no era posible reunirse de forma presencial.

Todas las asociaciones entrevistadas han visto afectada su actividad diaria y los eventos previstos a causa de las medidas protocolarias. Algunas han cesado completamente su actividad, siendo los meses de confinamiento como un periodo de descanso hasta que la situación se normalizara. Otras, por el contrario, como Videojuegos por Alimentos. sí se han mantenido en activo y se han visto obligadas a reinventarse y adaptarse para seguir funcionando como asociación. Con la llegada de la nueva normalidad, eventos como jams han debido organizarse de forma online -las cuales han tenido menos asistencia-, al igual que se han implementado otras medidas como control de aforo, uso de geles hidroalcohólicos y sistema de cita previa si la actividad era presencial. No obstante, los entrevistados también destacan que el Covid-19 ha traído efectos positivos como la habilidad de adaptarse a los cambios, aprender la importancia de tener una buena organización, perder el miedo a la videollamada y tener más tiempo para trabajar.

Finalmente, durante el confinamiento y con la llegada de la nueva normalidad, en la que se mantuvieron medidas sanitarias para evitar los contagios y expansión del coronavirus, las redes sociales fueron

fundamentales para poder mantener la actividad diaria de las asociaciones y los eventos organizados; y ser herramienta de comunicación y reunión entre los miembros del grupo y, a la vez, con sus asociados. De igual forma, el videojuego tuvo similar relevancia, así como una alternativa beneficiosa de sobrellevar la situación creada por el Covid-19, más allá de ser una opción de entretenimiento.

9.REFERENCIAS

AEVI. (2020). *Propuestas del sector ante la crisis del Coronavirus (Covid-19*). AEVI. https://bit.ly/3ht1PoI

AEVI. (2021a). *Informe del impacto del COVID-19 y mejores prácticas de teletrabajo en el sector de los videojuegos*. https://bit.ly/3ytNu1a

AEVI. (2021b). *La industria del videojuego en España. Anuario 2020*. https://bit.ly/3ut79fs

Ardura, I. R. (2011). *Estrategias y técnicas de comunicación: Una visión integrada en el marketing*. Editorial UOC.

Brea, M. (2020, 6 de agosto). GAL-ESPORT. A primeira Asociación Galega de Deportes Electrónicos. *Praza*. https://bit.ly/3eMyWBS

Burgueño, J. M. (2016). *Comunicación institucional para periodistas: Manual práctico de comunicación y relaciones públicas*. Editorial UOC.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.

Cuervo, M. (2009). El desafío de la comunicación interna en las organizaciones. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]*, 28, 61-70.

Del Campo, C. B. (2015). La comunicación institucional, epicentro de la empresa. *Documentación de las Ciencias de la información*, 38, 143-151. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DCIN.2015.v38.50813

DEV. (2020a, 19 de marzo). El impacto de la crisis de COVID-19 en el negocio de la industria de desarrollo de videojuegos. *DEV*. https://bit.ly/33Iqzky

DEV. (2020b). *Libro Blanco del Desarrollo Español de Videojuegos. 2019*. https://bit.ly/3fzcKdW

DEV. (2021). *Libro Blanco del Desarrollo Español de Videojuegos. 2020*. https://bit.ly/3uqKXm7

Eiroa, M. y Barranquero, A. (2017). *Métodos de investigación en la comunicación y sus medios*. Editorial Síntesis.

Europa Press. (2021, 12 de febrero). La creación de empresas se desploma un 15,8% en 2020, su mayor descenso en 11 años. *Europa Press*. https://bit.ly/2T56rXL

Fernández, R. E.& Fernández V. L. (2017). *Comunicación empresarial y atención al cliente 2*. Ediciones Paraninfo, SA.

INE. (2021). *Estadística de Sociedades Mercantiles (SM).* INE. https://bit.ly/3hLApdI

Jiménez, J. G. (1998). *La comunicación interna*. Ediciones Díaz de Santos.

Jiménez, A. M. E. (2013). La gestión de comunicación de crisis en las redes sociales. *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 8(24), 116-131.

Jorrín, J. G. (2020, 3 de abril). La crisis arrasa el tejido productivo: 122.000 empresas se dieron de baja en marzo. *El Confidencial.* https://bit.ly/3fzNHas

Paredes-Otero, G. (2020b). *Game Over? Los efectos del Covid-19 en el sector de los videojuegos*. Publicación independiente.

Ramírez, T. (1995). *Los Gabinetes de Comunicación. Funciones, disfunciones e incidencia*. Bosh Casa Editorial.

Velarde, G. (2020, 28 de diciembre). El 99% de las 68.000 empresas destruidas en España por la pandemia tiene menos de 50 trabajadores. *El Economista*. https://bit.ly/2ScN1ji

CAPÍTULO 62

USO DE TECNOLOGÍAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA: LOS VIDEOJUEGOS COMO RECURSO

DIANA MARÍN SUELVES
Dto. Didáctica y Organización Escolar (Universitat de València)
SANDRA NAVARRO SÁNCHEZ
Dto. Didáctica y Organización Escolar (Universitat de València)

1. INTRODUCCIÓN

1.1. DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS A LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES Y LAS TECNOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE Y EL CONOCIMIENTO

La evolución en la manera de entender y delimitar el concepto de las TIC evidencia la presencia de una gran variedad terminológica a lo largo de los últimos años. Denominaciones entre las que encontramos Nuevas Tecnologías (NNTT), Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), o Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), evidencian la gran disparidad terminológica en cuanto al concepto que ha sido fruto de reflexión en cada momento por resaltar alguna característica o atributo singular (Grande et al., 2016).

Inicialmente, se empleaba el término Nuevas Tecnologías (NNTT) aunque fue calificado de ser un término ambiguo. Este término fue empleado durante años en los planes de estudio de las carreras docentes, sin embargo, fue una expresión criticada por algunos autores (Alcantud, 2000) al señalar la idea de que anteponer el adjetivo "nuevas" desprestigiaba el concepto de tecnologías, dando mayor importancia al aspecto novedoso que al concepto en sí.

Más adelante y hasta el momento, el concepto de Nuevas Tecnologías fue evolucionando y cuando se hablaba de la competencia digital se hacía referencia a las tecnologías de la información y de la comunica-

ción (TIC) (Lozano, 2011). Sin embargo, actualmente, en el entorno educativo se ha integrado el concepto de tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC), que tratan de orientar la introducción de la tecnología hacia unos usos más formativos y prácticos por parte del alumnado y del profesorado (Rodríguez, 2017).

1.2. TECNOLOGÍAS EN LA ESCUELA

El empleo de tecnologías en educación está cada vez más presente influyendo en los procesos de enseñanza/aprendizaje y, por tanto, debería considerarse un contenido clave en la formación docente. Esta realidad supone un reto educativo dado que la implementación de las tecnologías en este ámbito ha supuesto un cambio de paradigma, cambios metodológicos hacia opciones más activas del alumnado y que han comportado la necesaria adquisición de habilidades y competencias digitales en el profesorado carentes hasta no hace demasiado tiempo (Valarezo et al., 2019).

Las tecnologías digitales se han instaurado en el sistema educativo a través de diferentes dispositivos: *smartphone, tablet, PDI,* etc. Y de distintos soportes: plataformas, apps, juegos interactivos, etc. Sin embargo, aunque se trata de un recurso en alza, para que su empleo y funcionamiento tenga un resultado favorable, es necesario que tanto el alumnado como el profesorado adquiera la Competencia Docente necesaria para su uso (Marín et al., 2020).

El objetivo que trata de abordarse, desde una perspectiva transversal predominante, es hacer hincapié en la metodología, en los diferentes usos que presenta la tecnología y no en asegurar únicamente el dominio de un conjunto de herramientas informáticas, que dada la velocidad a la que se producen los cambios puede afirmarse que nos encontramos en una etapa de auténtica revolución tecnológica (Area, 2010).

Este paradigma educativo se erige a través de una modalidad de enseñanza presencial entendida como la educación que requiere y exige la presencia obligatoria del alumno en el aula, donde el aprendizaje es acompañado de un docente, cuya función es guiar al alumno en su proceso de enseñanza y aprendizaje (Area, 2018). No obstante, a causa de los avances tecnológicos y debido a la actual situación sanitaria

propiciada por la COVID-19, la educación a distancia se ha constituido como una opción formativa cada vez más demandada por las instituciones y los estudiantes (García-Ruiz, 2017) e incluso, durante algunos meses la única opción educativa posible (Casero-Ripollés, 2020). Ante esta realidad, dos modalidades de enseñanza se encuentran en auge: la modalidad *blended* y la modalidad *e-learning*.

La modalidad *blended learning* se ha consolidado como una modalidad educativa que ha revolucionado la educación a distancia y que ha incorporado nuevos recursos tecnológicos y propuestas metodológicas innovadoras, superando las dificultades y proporcionando una nueva realidad que posibilita y garantiza una educación semipresencial de calidad (Rasheed, 2020; Hrastinski, 2019; García-Ruiz, 2017).

La modalidad *e-learning* por su parte proporciona una metodología de enseñanza constructivista y colaborativa a través de entornos virtuales. Su sello distintivo es su capacidad para crear comunidades de aprendizaje simultáneas y accesibles en cualquier espacio-tiempo, por lo que no solo destaca por facilitar el acceso a la información sino por su potencial comunicativo e interactivo (Vargas, 2017) y la creación de redes. Muchas instituciones educativas emplean esta modalidad de aprendizaje en el aula a través de actividades desarrolladas mediante herramientas como: Kahoot, ClassDojo y Google Classroom, o con metodologías como el Flipped Classroom, entre otras. Estas opciones son de reciente aplicación para el alumnado, ya que, combinan una metodología mixta de trabajo (Sánchez, 2018; Torres-Toukoumidis, 2018). El alumnado debe preparar ciertas actividades en el hogar o fuera del aula, accediendo a los contenidos a través de sus dispositivos informáticos que después trabajan en el aula con el profesorado la parte más práctica (Awidi y Paynter, 2019).

El uso de las tecnologías presenta grandes beneficios educativos tales como mejorar la calidad y la creatividad a través de los materiales didácticos, fomentar la inclusión, promover una actitud activa y participativa del alumnado, entre otras (Riva et al., 2020). Pero también supone un esfuerzo adicional por parte del profesorado y de los centros educativos limitados por la falta de recursos, una formación esca-

sa y la necesaria sistematización de nuevos espacios de trabajo y oportunidades de aprendizaje (Valarezo et al., 2019).

1.3. Los videojuegos como herramienta

La gamificación, entendida como el proceso por el cual se aplican un conjunto de estrategias y mecánicas de juegos en contextos que no son de ocio, con la finalidad de que los individuos adopten una serie de comportamientos (Ramírez-Cogollor, 2014) y aprendan. La gamificación es una técnica, un método y una estrategia al mismo tiempo y requiere que el alumnado esté activo durante todo el proceso (García-Casaus et al., 2020).

En esta línea, los videojuegos se reconocen como un potente recurso que se emplea hoy en día en el aula para aumentar la motivación de los estudiantes, por medio de actividades ludificadas, siendo una herramienta atractiva e inclusiva (García y Calleros, 2021). Herramienta que los docentes han tenido que aprender a manejar para superar el desinterés, la falta de motivación y la distancia social con el alumnado (Villarroel, 2021). Un reto que ha permitido mejorar los logros de aprendizaje de las competencias de las diferentes áreas educativas, empleando gamificación y ludificación (García, 2020).

Se definen los videojuegos como propuestas lúdicas y recursos didácticos que se desarrollan en entornos digitales interactivos e inmersivos (Gómez y Rodríguez, 2020). Según Esnaola (2006), se trata dediscursos narrativos porque poseen la capacidad de contar historias utilizando imágenes y elementos portadores de significación cultural hasta configurar discursos constructivos.

Destacamos la clasificación y características de los videojuegos que propone López (2018) a través de la estructuración de los géneros en diferentes grupos, dentro de los cuales se integran otras características en forma de subgrupos:

a) Videojuegos de acción: juegos de habilidades psicomotriz como la percepción visual, la rapidez o la precisión. Suponen un fomento de la autoestima y de la competitividad. Estos se dividen a la vez en los siguientes subgéneros:

- Plataformas: juegos que tienen lugar en un escenario con diferentes alturas, de manera que el personaje ha de saltar de una plataforma a otra para poder continuar.
- *Shooters* o juegos de disparos: que se caracterizan por la necesidad de derribar a un contrincante para poder avanzar.
- Arcade: son los videojuegos clásicos inspirados en las máquinas recreativas del mismo nombre.
- Lucha: juegos de combate cuerpo a cuerpo y uno contra uno.

b) Juegos de rol: representan una historia ficticia donde los jugadores serán uno de los propios personales. Los usuarios tienen gran libertad de acción e interacción para conseguir los objetivos propuestos.

c) Videojuegos de aventura: presentan una historia de manera que los jugadores han de identificarse con los protagonistas, resolver diferentes pruebas para avanzar y conseguir llegar al final de la trama. Suponen un fomento de la comprensión, de la observación y de la memoria. Dentro de este género hay varios subgéneros:

- Aventuras gráficas: donde el avance tiene lugar gracias a la resolución de diferentes rompecabezas, permitiéndose la interacción con personajes y objetos mediante un menú de acciones.
- Aventuras conversacionales: donde el soporte de los juegos son textos a través de los cuales se introducen comandos para avanzar.
- *Survival horror*: son juegos de terror cuyo objetivo fundamental es sobrevivir.
- *Hit n'Run*: se trata de juegos en los que el jugador tiene libertad para hacer lo que quiera, permitiéndosele interactuar con casi todo. El avance se produce al realizar con éxito alguna misión.

d) Videojuegos deportivos: imitan virtualmente la ejecución de determinados deportes tradicionales. Por lo general, reproducen con gran realismo y actualidad los equipos, las estrellas

deportivas, estadios, circuitos, campeonatos, etc. Tienen varias modalidades de juegos y se puede competir contra una máquina o contra otros jugadores. En este caso se fomentan habilidades de ámbito cognitivo como el análisis y la gestión de la información.

e) Videojuegos de simulación: estos juegos reproducen o recrean de manera realista el funcionamiento de alguna actividad, un sistema o un barco. El jugador no necesita identificarse con ningún personaje en particular y carece de un objetivo final. Algunos de estos juegos fueron originariamente recursos de adiestramiento militar. Se caracterizan por fomentar la imaginación, la creatividad y el razonamiento lógico. Dentro de este género existen varios subgéneros:

– Simuladores de barcos o naves
– Simuladores de sistemas
– Simuladores sociales

f) Juegos de estrategia: para lograr el objetivo final de estos juegos es necesario planificar y ordenar inteligentemente acciones y recursos. Para ello, disponen de interfaces muy completas que permiten obtener información de todos los elementos del juego y la evolución de diversas variables. Se caracterizan por fomentar la reflexión, la concentración y el razonamiento estratégico. Dentro de estos géneros se incluyen los siguientes subgéneros:

– Dependiendo de la temática pueden ser de estrategia bélica, económica, social, etc.
– Pueden ser en tiempo real o por turnos.

g) Videojuegos sociales: se incluyen en este formato aquellos que se elaboran específicamente para ser jugados en grupo, aunque la mayor parte de este tipo de videojuegos permiten jugar contra otras personas. Generalmente, este tipo de juegos requiere el empleo de cámaras de video, micrófonos, etc. Se caracterizan por fomentar las relaciones sociales, la expresión

de las emociones y los sentimientos y el juego compartido entre distintas edades. Dentro de este género se incluyen:

- Juegos musicales: consisten en la realización de bailes, cánticos o una ejecución simulada de composiciones musicales con algún tipo de instrumento.
- Juegos de movimiento corporal: trasladan el movimiento del cuerpo de los jugadores a la pantalla.
- Los juegos de concurso: simulan concursos de preguntas y respuestas conocidos popularmente.
- Juegos deportivos: permiten la reproducción de los movimientos de algunos deportes como por ejemplo el tenis o los bolos.

En la Tabla 1 se muestra un resumen de la clasificación de los videojuegos a través de su estructuración en géneros y subgéneros.

TABLA 1. Clasificación de los videojuegos por géneros y subgéneros.

De acción	– Plataformas – *Shooters* o juegos de disparo – Arcade – Lucha
Juegos de rol	
De aventura	– Aventura gráfica – Aventuras conversacionales – *Survival horror* – *Hit n'Run*
Deportivos	
De simulación	– Simuladores de barcos o naves – Simuladores de sistemas – Simuladores sociales
De estrategia	– Varían en función de la temática – En tiempo real o por turnos

Sociales	– Juegos musicales – Juegos de movimiento corporal – Juegos de concurso – Juegos deportivos

Fuente: elaboración propia

1.4. Consecuencias de la Covid-19

En el contexto social y educativo actual con la COVID-19, con el cierre de los centros escolares, los costes sociales y económicos han sido elevados para todas las comunidades. No obstante, su impacto ha sido especialmente mayor en los niños y niñas más vulnerables y sus familias. Los acontecimientos resultantes exaltan aún más las disparidades ya existentes dentro del sistema educativo. Este impacto también se evidencia en otros aspectos de sus vidas, tal y como queda recogido en la web oficial de la UNESCO (2021), entre las que se incluyen:

a) El aprendizaje interrumpido: dado que la escolarización de los niños y niñas proporciona un aprendizaje esencial, ya no solo en el contexto académico sino también en el social, emocional y afectivo. Por ello, si las escuelas cierran, niños y jóvenes se ven privados de oportunidades de crecimiento y desarrollo únicos que solo se dan en el contexto educativo. Las desventajas son aún más desproporcionadas para el alumnado desfavorecidos o con situaciones de riesgo, ya que, tienen menos oportunidades educativas fuera de la escuela.
b) Deficiencia en la nutrición: debido a que muchos niños y jóvenes dependen de las comidas gratuitas o subvencionadas que proporcionan las escuelas para garantizar una nutrición saludable. Si las escuelas cierran, la nutrición de los estudiantes se ve comprometida, ya que, muchos de ellos la comida del comedor escolar es la única que toman al día.
c) Confusión y estrés en el cuerpo docente: cuando los centros educativos cierran, sobre todo si es de forma inesperada y por períodos prolongados y desconocidos, los docentes se sienten inseguros y desconcertados, al no conocer cuáles son sus obligaciones y cómo mantener la conexión con el alumnado para

proporcionar y apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La transición de la docencia a través de las plataformas de aprendizaje virtuales, a distancia, se han valorado como complicadas y frustrantes para muchos durante el confinamiento.

d) Las familias no están preparadas ni disponen de los recursos necesarios para garantizar la educación a distancia en el ámbito familiar: al cerrar las escuelas, se pidió a las familias que facilitaran y acompañaran a sus hijos en el aprendizaje a distancia en el hogar. Estos manifestaron dificultades para realizar con éxito esta tarea, debido a la limitación de recursos y de competencia en la materia.

e) Desafíos para crear, mantener y mejorar la educación a distancia: la demanda de la educación a distancia se disparó tras el cierre de las escuelas y, a menudo, sobrepasó los portales existentes a la educación a distancia. Trasladar el aprendizaje de las aulas a los hogares a gran escala y con un tiempo limitado presentó enormes desafíos, tanto humanos como técnicos.

f) Brechas en el cuidado infantil: en ausencia de opciones alternativas, los padres que trabajan se han podido plantear dejar a los niños solos en el hogar tras el cierre de las escuelas, lo que puede llevar a negligencias y comportamientos de un alto riesgo.

g) Costes económicos elevados: los padres que trabajan presentan mayor probabilidad de faltar al trabajo si las escuelas cierran, puesto que tienen que encargarse del cuidado de sus hijos. Como consecuencia se produce una pérdida y disminución de los salarios que afecta negativamente a la productividad.

h) Tensión en los sistemas de atención de la salud: las personas que trabajan en el ámbito de la salud no pueden asistir fácilmente a sus horarios de trabajo a causa de sus obligaciones en el cuidado de niños como consecuencia del cierre de las escuelas. Ello se traduce en que muchos profesionales médicos no pueden acudir a su puesto de trabajo ni a las instalaciones hospitalarias durante la crisis sanitaria.

i) Mayor presión sobre las escuelas y los sistemas escolares que permanecen abiertos: ya que los gobiernos y los padres redirigen a los niños y niñas a las escuelas que permanecen abiertas.
j) Aumento de las tasas de deserción escolar.
k) Mayor predisposición a la violencia y la explotación.
l) Aislamiento social: los centros educativos son lugares de actividad social e interacción humana. Cuando las escuelas cierran, la mayor parte de los niños y jóvenes pierden el contacto social que es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo motor, afectivo y psico-social.
m) Desafíos que miden y validan el aprendizaje: las evaluaciones programadas, en particular los exámenes de alto riesgo que determinan la admisión o el avance a nuevos niveles e instituciones educativas peligran cuando las escuelas cierran. Las estrategias para posponer, omitir o administrar exámenes a distancia generan serias preocupaciones sobre la equidad, especialmente cuando el acceso al aprendizaje se vuelve variable. Las interrupciones en las evaluaciones resultan en estrés para los estudiantes y sus familias y pueden desencadenar la desconexión.

En la Figura 1 se muestra un resumen de las consecuencias identificadas.

FIGURA 1. *Consecuencias del cierre de escuelas por la Covid-19.*



Fuente: elaboración propia

En definitiva, lo que se pretende en este trabajo es conocer y explorar los diferentes usos didácticos de los videojuegos en el aula en prodel aprendizaje y la formación docente en los últimos tiempos.

2. OBJETIVOS

Los objetivos del estudio fueron los siguientes:

- identificar países, autores e idioma de los artículos producidos desde el establecimiento del estado de alarma provocado por la situación de emergencia sanitaria en marzo de 2020

hasta hoy, un año después, vinculados al uso de videojuegos en tiempos de pandemia,

- describir las tendencias en investigación a través de las leyes de la bibliometría y
- analizar el interés de los investigadores y los resultados obtenidos para identificar potencialidades o limitaciones de los videojuegos como recurso.

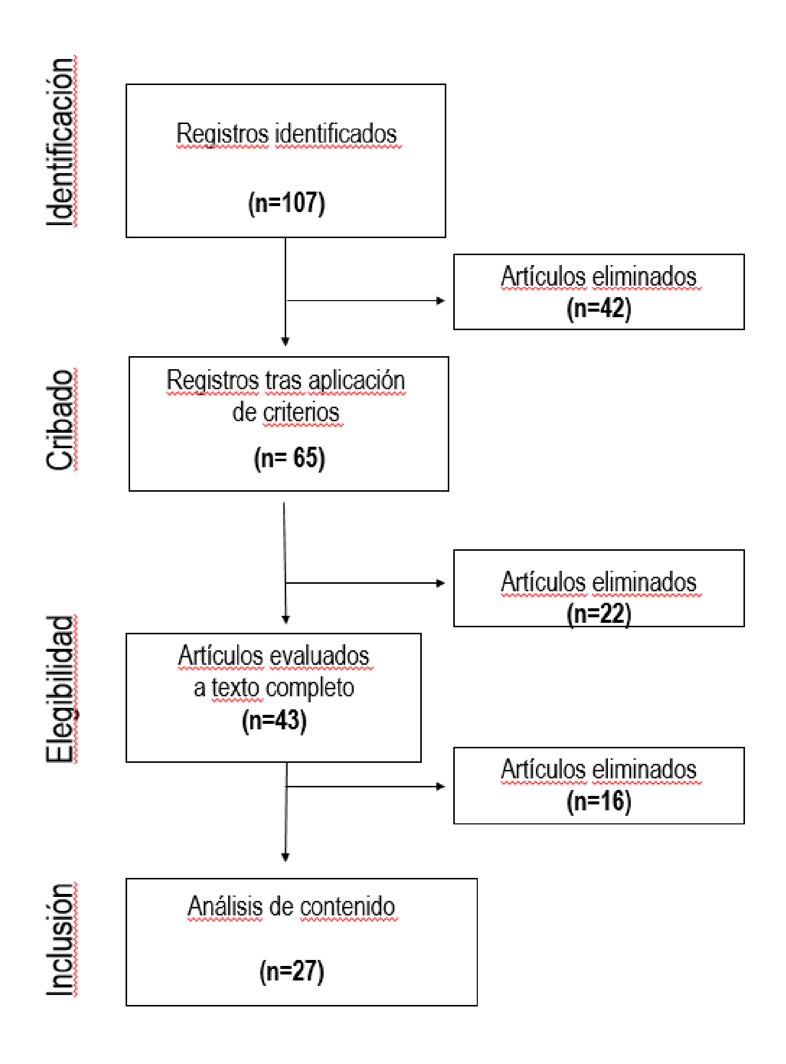
3. METODOLOGÍA

Este trabajo se realiza desde un doble enfoque. Se combina un estudio bibliométrico de corte cuantitativo con un análisis de contenido eminentemente cualitativo.

El proceso parte de la revisión de la literatura depositada en la base de datos Scopus. El proceso seguido se realizó en base al método PRISMA, descrito por Urrutia y Bonfill (2010). Las cuatro fases quedan representadas en la figura siguiente y tal y como se observa se parte de la identificación de un total de 107 documentos, y se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión para finalizar seleccionando un total de 27 documentos para su análisis. El grado de acuerdo entre las investigadoras fue moderado con un valor de kappa de 0,44 (Altman, 1991).

Como criterios se emplearon la tipología de documentos: artículos y no se filtró en base a las áreas, ni fecha, ni país ni idioma. Se eliminaron aquellos documentos teóricos o que se alejaban del objeto de estudio.

FIGURA 2. *Diagrama de flujo del proceso seguido.*



Fuente: Elaboración propia

Para el análisis de contenido se utilizó una matriz elaborada *ad hoc* en la que se establecieron como variables el tipo de acceso a los artículos, los objetivos perseguidos, las características del videojuego, los resultados alcanzados y la etapa educativa en la que sen enmarcan. Para la representación de los datos se empleó la herramienta VOS-Viewer (Van Eck, 2011).

4. RESULTADOS

En este apartado se muestran los resultados obtenidos en primer lugar desde una perspectiva cienciométrica, y en segundo lugar tras realizar un análisis temático de los artículos disponibles en acceso abierto de entre los seleccionados para el estudio.

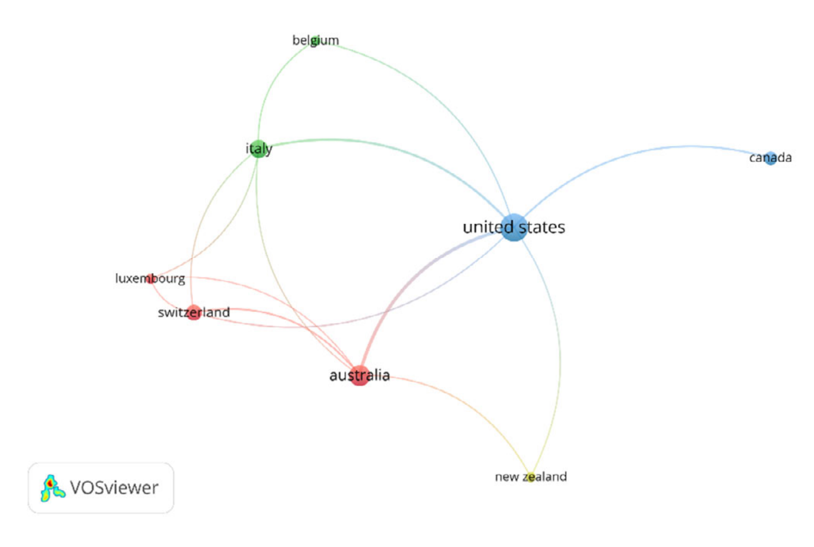
4.1 ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO

En primer lugar, es interesante la cantidad de artículos publicados sobre esta temática en tan solo un año.

Son artículos que abordan la situación desde perspectivas bien diferentes. Prima el enfoque médico, con aproximadamente la mitad de los artículos (51,9%), seguido de las Ciencias Sociales (33,3%) y la Psicología (22,2%), y otras 15 áreas como la Ingeniería o la Neurociencia.

Esta perspectiva amplia también se manifiesta en la cantidad de países desde los que se han realizado artículos, siendo un total de 20 los países implicados, ocupando las primeras posiciones EEUU (44,4%), Australia (22,2%) e Italia (14,8%).

FIGURA 3. *Países productores y redes de colaboración.*



Fuente: VOSViewer

En cuanto al idioma elegido para la difusión de resultados en casi la totalidad de los artículos es el inglés, habiendo tan solo uno publicado en españolen la revista Estudios pedagógicos por De Santis y González (2020) y centrado en los llamados *newsgames* que son definidos como aquellos videojuegos que pretenden la sensibilización social en este caso sobre la pandemia, ayudando a la toma de decisiones a partir de los conocimientos adquiridos.

En segundo lugar, se confirman las leyes de Lotka y Bradford aunque, por el periodo de tiempo transcurrido no es posible analizar la ley de Price sobre el crecimiento exponencial.

Según la ley de Lotka, existen muchos autores con un número reducido de documentos, en concreto en este casotodos los autores son categorizados como bajos productores, ya que, del total de 129 autores, tan solo un 1,6% cuenta con dos artículos, el resto tienen solo uno. Estos autores son Joël Billieux de Université de Lausanne y Daniel L. King de Flinders University coautores de los dos trabajos (Giardina et al., 2021; King et al, 2020) junto a otros investigadores.

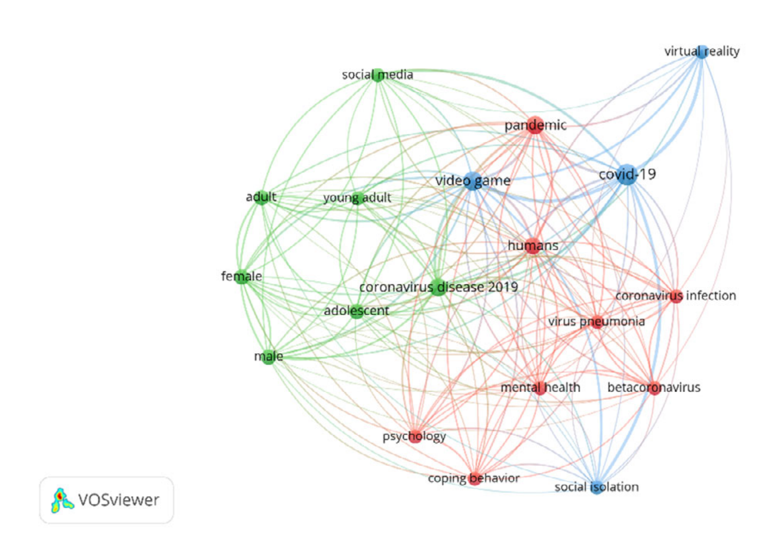
Por su parte, la ley de Bradford analiza la dispersión de la producción científica a través de la cantidad de revistas, afirmando que un reducido número de revistas concentran un gran número de artículos, lo que indica un elevado grado de especialización. Las revistas en las que se ha publicado más de un artículo sobre esta temática son las siguientes: *International Journal Of Environmental Research And Public Health, Jmir Serious Games, Journal Of Behavioral Addictions* y *Journal Of Medical Internet Research*.

4.2 Análisis de contenido

Del análisis de contenido realizado desde una perspectiva temática se desprende que la co-ocurrencia de palabras clave que aparecen simultáneamente en la literatura científica cuando se alude a esta temática es la que se muestra en la Figura 3. Como puede observarse en el análisis de las relaciones entre las palabras clave, dos clusters formados por siete términos cada uno (cluster verde y cluster rojo) destacan sobre el cluster azul, que tan solo recoge cuatro términos. En el cluster verde el término que aparece con mayor frecuencia ha sido *coronavi-*

rus disease 2019, término que aparece como núcleo de la red de términos que sigue *social media, young adult, adult, female, male* y *adolescent*, por lo que el foco se centra en los individuos y se evidencia el impacto en personas de diferentes edades y sexos. En el cluster rojo, el término que ha aparecido con mayor frecuencia en la búsqueda de la literatura científica ha sido *pandemic*, que también aparece como núcleo de la red de términos *humans, coronavirus infection, virus pneumonia, mental health, psychology, coping behavior* y *betacoronavirus*, en este caso el foco se centra en la cuestión médica que tan relevante está siendo en la situación que nos acompaña desde hace más de un año ya. Por último, el cluster azul, cuya palabra de mayor coocurrencia ha sido *video game*, aparece junto a términos como covid-19, *virtual reality* y *social isolation*. Hay que enfatizar la relación entre las palabras *video game*, *pandemic* y *coronavirus disease 2019*, puesto que estos términos actúan como enlace con el resto de las palabras clave.

FIGURA 4. *Mapa de coocurrencia de palabras clave con conteo fraccional.*



Fuente: VOSViewer

Por lo que respecta a la posibilidad de acceso a los artículos, de los 27 artículos seleccionados para el análisis de contenido, realmente 13 de

ellos son de acceso abierto total y no requieren el contacto o registro para su descarga. Diez fueron publicados en 2020 (De-Santis y Armendáriz, 2020; Fiorillo et al., 2020; Heintzman, 2020; King et al., 2020; Ko y Yen, 2020; Lemenager et al., 2020;López-Cabarcos et al., 2020; Riva et al., 2020; Su et al., 2020; Suppan et al., 2020) y tres en 2021 (Abouhashem et al., 2021; Hall et a., 2021; Yıldırım, 2021).

Entre los objetivos que se persiguieron a lo largo de las investigaciones destacan tres. El primero, describir herramientas para la formación, por ejemplo, a través del desarrollo de un módulo de *e-learning* gamificado para entregar de forma interactiva conceptos e información sobre la correcta elección y manejo de EPI (Suppan et al., 2020).El segundo, estudiar las repercusiones de la COVID-19 en Educación Infantil (Yıldırım, 2021) y analizar el impacto de las tecnologías (Hall et al., 2021; López-Cabarcos et al., 2020; Riva et al., 2020; Ko y Yen, 2020). Y, por último, investigar el aumento del consumo de las tecnologías durante la pandemia (Lemenager et al., 2020).

De la selección de artículos tomados como base para analizar la producción científica respecto a las características de los videojuegos se ha extraído que los usuarios optan, en su gran mayoría, por los videojuegos de ordenador online en modalidad role-playing como, por ejemplo, el juego *Worldof Warcraft* (Fiorillo et al., 2020). Entre los dispositivos más utilizados para jugar se encuentran los *smartphones*, a través de los cuales se accede básicamente a aplicaciones, videojuegos y redes sociales (Riva et al., 2020). Además, a través de los teléfonos móviles, los usuarios pueden acceder a juegos que proporcionan una experiencia de enseñanza/aprendizaje sobre temas sociales de actualidad y educación pedagógica a través de juegos de simulación (Abouhashem et al., 2021; De-Santis y Armendáriz, 2020; Heintzman, 2020), gamificando así la educación. A pesar de que los videojuegos se han erigido como un instrumento fundamental, no solo de entretenimiento sino también en el ámbito educativo y pedagógico durante el confinamiento y la pandemia, pero no son los únicos que se han empleado. Otras aplicaciones virtuales, como *TikTok*, se han utilizado para reducir el distanciamiento social con el público, por deportistas y

atletas que han experimentado una nueva forma de conectar con sus seguidores (Su et al., 2020).

En cuanto a la etapa educativa a la que se alude y en la que se enmarcan los videojuegos empleados por los distintos usuarios resalta la etapa de Educación Secundaria, Bachillerato y estudios superiores. Este hecho se debe a varios factores: en primer lugar, la edad mínima requerida para su uso y, en segundo lugar, la disposición de los recursos necesarios para su aplicación. Dado que entre los dispositivos más empleados para jugar destacan los teléfonos móviles y los ordenadores, son los adolescentes y adultos quienes poseen mayor facilidad de acceso a ellos y, por tanto, el público al cual se dirigen los videojuegos.

En cuanto a los resultados que se obtuvieron se desprenden varios hallazgos. Destacala dificultad para realizar actividades de arte, ciencias y matemáticas en Educación Infantil (Yıldırım, 2021). Las tecnologías se han empleado para mitigar los efectos psicológicos adversos causados por la pandemia (Riva et al., 2020). El riesgo de originar un trastorno del juego conocido como *Internet Gaming Disorder* (IGD) si se abusa de su empleo y no se cuenta con supervisión parental (López-Cabarcos et al., 2020; Hall et a., 2021; Ko y Yen, 2020) se ha explicitado, una vez más.El aumento del consumo de las tecnologías y de las aplicaciones y plataformas online durante el confinamiento (Lemenager et al., 2020) y el empleo de la gamificación para mejorar la colocación y retirada de los EPI (Suppan et al., 2020) es una realidad.

En esta línea, se puede afirmar que los videojuegos se erigen como un importante recurso con múltiples funciones y finalidades que destacan por favorecer la adquisición de información sobre temas sociales de actualidad a través de dispositivos informáticos múltiples (ordenadores, tabletas, dispositivos móviles), especialmente durante la COVID-19 (De-Santis y Armendáriz, 2020); aumentar la motivación y mejorar el aprendizaje activo del alumnado a través de videojuegos y cursos online durante la pandemia (Abouhashem et al., 2021; Heintzman, 2020); y ofrecer nuevas formas de interacción social a través de plataformas y redes sociales (Su et al., 2020).

5. DISCUSIÓN

Los resultados del presente análisis bibliométrico coinciden con otros estudios realizados desde esta perspectiva en diferentes campos como el de la Educación Física y la inclusión (Marín-Suelves y Ramón-Llin, 2021), la competencia digital en la escuela (Marín-Suelves et al., 2020) o la competencia digital ciudadana (Marín-Suelves, Cuevas y Gabarda, 2021).

Los videojuegos han demostrado ser una herramienta efectiva en el campo educativo, tal y como muestran los resultados de estudios previos en áreas específicas y diferentes etapas educativas, como la Historia en Bachiller (León-Atiencia et al, 2020), la Lengua y la Literatura (Serna-Rodrigo, 2020) en general o en particular en la lectura en Secundaria (Torres-Toukoumidis et al., 2016), las Ciencias en Primaria y Secundaria (Herrero, 2020) o el pensamiento lógico-matemático (Ocampo-Pazos, 2020), aumentando además la motivación y contribuyendo a la inclusión de todos.

6. CONCLUSIONES

La realización de este estudio empleando un diseño mixto ha permitido profundizar en el objeto de estudio desde una perspectiva amplia y superar las limitaciones del abordaje desde un enfoque cuantitativo o cualitativo por separado.

Los resultados permiten dar respuesta a cuestiones como cuáles son los países con mayor producción, en caso de querer profundizar en esta temática en qué revistas buscar la información por considerar que existe cierta especialización, qué autores han dedica esfuerzos a investigar sobre esta temática y cuáles son los principales objetivos y beneficios al integrar los videojuegos dentro de las programaciones didácticas en escuelas de diferentes etapas educativas.

En cuanto a los hallazgos, desde una perspectiva cuantitativa destaca la diversidad de áreas desde las que se está abordando esta temática, y a pesar de la cantidad de países comprometidos en profundizar en este

campo el idioma seleccionado para difundir el conocimiento es el inglés. Además, se confirman las leyes de Lotka y Bradford.

Gracias a la realización del análisis de contenido se identifica la cantidad de dispositivos utilizados y las posibilidades de los videojuegos para el aprendizaje activo y la motivación en diversas áreas, aunque, una vez más, se plantean los problemas de abuso entre los más jóvenes.

Por tanto, es imprescindible seguir profundizando en las luces y sombras de la introducción de los videojuegos específicamente en la escuela y en el análisis de las diferencias en base a diferentes variables como el sexo, la edad, la materia curricular, pero también en la tipología de videojuegos y en sus características, así como en el modelo pedagógico que subyace a la introducción e integración de tecnologías en el aula y en la formación del profesorado que influye en la selección de recursos y estrategias a implementar en las escuelas.

Como limitaciones a superar en el futuro destaca el uso de altmétricas, para combinar los datos de la producción científica con las redes sociales, la introducción de alguna base de datos más, como puede ser WOS o Dialnet, y la consideración de otra tipología de documentos para ofrecer una visión amplia del uso de videojuegos en este periodo de tiempo, que es inigualable a lo vivido con anterioridad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo forma parte de la primera fase del proyecto de innovación docente UV-SFPIE_PID-1351076, titulado “Selección, adaptación, creación y valoración de MDD en la formación inicial de profesorado. Una propuesta desde la didáctica y la atención a la diversidad”.

8. REFERENCIAS

Abouhashem, A., Abdou, R. M., Bhadra, J., Siby, N., Ahmad, Z., & Al-Thani, N. J. (2021). Covid-19 inspired a stem-based virtual learning model for middle schools—a case study of Qatar. *Sustainability, 13*(5), 1-24. doi:10.3390/su13052799

Alcantud, F. (2000). *El impacto de las nuevas tecnologías en personas con discapacidad*. Madrid: CEAPAT. IMSERSO. Unitat de Investigació, Universitat de Valencia.

Altman, D.G. (1991). *Practical Statistics for Medical Research*. Chapman & Hall.

Area, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *18* (56).

Area, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, *7*(2), 2-5.

Awidi, I. T., & Paynter, M. (2019). The impact of a flipped classroom approach on student learning experience. *Computers & Education*, *128*, 269-283.

Casero-Ripollés, A. (2020). Impacto del Covid-19 en el sistema de medios. Consecuencias comunicativas y democráticas del consumo de noticias durante el brote. *Profesional de la Información*, *29* (2), e290223. https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.23

De Santis, A., & González, D. A. A. (2020). Playing the pandemic between newsgames and playful simulation. *Estudios Pedagogicos, 46* (3), 123-140.

doi:10.4067/S0718-07052020000300123

Esnaola G. (2006) *Claves culturales en la construcción del conocimiento: ¿qué enseñan los videojuegos?* Alfagrama Buenos Aires, 2006/09

Fiorillo, L., Cicciù, M., De Stefano, R., Bocchieri, S., Herford, A. S., Fazio, M., & Cervino, G. (2020). Virtual reality and massive multiplayer online role-playing games as possible prophylaxis mathematical model: Focus on COVID-19 spreading. *Epidemiologic Methods, 9* (s1). Doi:10.1515/em-2020-0003

García-Ruiz, R., Aguaded, I., & Bartolomé, A. R. (2017). La revolución del 'blended learning' en la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21*(1), 25-32.

García, D. E. (2020). Gamificación y competencias matemáticas en los estudiantes de 6to grado de la I. E. 2071 César Vallejo, Los Olivos 2019. Universidad César Vallejo.

García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J. F., Martínez-Sánchez, J. A., & Cara-Muñoz, M. M. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. *Logía, educación física y deporte*, *1*(1), 16-24.

García, J. G., & Calleros, J. M. G. (2021). Videojuegos en educación especial: niños con TDAH. *Revista de la Asociación Interacción Persona Ordenador (AIPO)*, *2* (1), 48-59.

Giardina, A., Di Blasi, M., Schimmenti, A., King, D. L., Starcevic, V., &Billieux, J. (2021). Online gaming and prolonged self-isolation: Evidence from italian gamers during the COVID-19 outbreak. *Clinical Neuro psychiatry, 18* (1), 65-74. doi:10.36131/cnfioritieditore20210106

Gómez, S. L., &Rodriguez, J. R. (2020). Revisión documental sobre la percepción de los agentes educativos sobre el uso de los videojuegos. In *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp. 640-650). Servicio de Publicaciones Universidad de Málaga.

Grande, M., Cañón, R., & Cantón, I. (2016). Tecnologías de la información y la comunicación: Evolución del concepto y características. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (6), 218–230.

Hall, L. C., Drummond, A., Sauer, J. D., & Ferguson, C. J. (2021). Effects of self-isolation and quarantine on loot box spending and excessive gaming-results of a natural experiment. *PeerJ*, *9*, e10-705. https://doi.org/10.7717/peerj.10705

Heintzman, R. (2020). Interactive geovisualizations (iGEO): A new approach to teaching and learning physical geography. *Review of International Geographical Education Online, 10*(4), 664-683. doi:10.33403/rigeo.762649

Herrero, M., Torralba-Burrial, A., & Moral, M. E. (2020). Revisión de investigaciones sobre el uso de juegos digitales en la enseñanza de las ciencias de la vida en primaria y secundaria. *Enseñanza de las Ciencias, 38*, 103-119.

Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learing? *TechTrends*, *63*(5), 564-569.

King, D. L., Delfabbro, P. H., Billieux, J., & Potenza, M. N. (2020). Problematic online gaming and the COVID-19 pandemic. *Journal of Behavioral Addictions, 9*(2), 184-186. doi:10.1556/2006.2020.00016

Ko, C. & Yen, J.(2020). Impact of COVID-19 on gaming disorder: Monitoring and prevention. *Journal of Behavioral Addictions, 9*(2), 187-189. doi:10.1556/2006.2020.00040

Lemenager, T., Neissner, M., Koopmann, A., Reinhard, I., Georgiadou, E., Müller, A., y Hillemacher, T. (2021). Covid-19 lockdown restrictions and online media consumption in germany. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(1), 1-13. doi:10.3390/ijerph18010014

León-Atiencia, J. D., García-Herrera, D. G., Cabrera-Berrezueta, L. B., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Videojuegos y enseñanza-aprendizaje de Historia: Una revisión sistemática para la vinculación al currículo ecuatoriano. *CIENCIAMATRIA*, *6*(3), 450-475.

López-Cabarcos, M. Á., Ribeiro-Soriano, D., & Piñeiro-Chousa, J. (2020). All that glitters is not gold. The rise of gaming in the COVID-19 pandemic. *Journal of Innovation and Knowledge, 5*(4), 289-296. doi: 10.1016/j.jik.2020.10.004

López Gómez, S. (2018). Análise descritiva e interpretativa do deseño e contido dos videoxogos elaborados en Galicia.

Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario Think EPI*, *5*(1), 45-47.

Marín-Suelves, D., López-Gómez, S., Castro-Rodríguez, M. M., & Rodríguez-Rodríguez, J. (2020). Competencia Digital en la escuela: un estudio bibliométrico. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, *15*(4), 381-388.

Marín-Suelves, D., & Ramón-Llin, J. (2021). Educación física e inclusión: un estudio bibliométrico. *Apunts. Educación física y deportes*, *1*(143), 17-26.

Marín-Suelves, D., Cuevas, N., & Gabarda, V. G. (2021). Competencia digital ciudadana: análisis de tendencias en el ámbito educativo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *24*(2), 1-17.

Ocampo-Pazos, W. J., Albán-Ordoñez, B. J., Rodríguez-Gómez, G. B., Ulloa-Meneses, L. J., & Córdova-Gálvez, R. S. (2020). Aplicación móvil empleando realidad aumentada para el fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje: revisión sistemática de literatura. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 32, 332-344.

Torres-Toukoumidis, Á., Romero-Rodríguez, L. M., Pérez-Rodríguez, M. A., & Björk, S. (2017). Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte. *Ocnos*, *16*(1), 37-49.

Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, *144*, 103701.

Riva, G., Mantovani, F., & Wiederhold, B. K. (2020). Positive technology and COVID-19. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 23*(9), 581-587.

doi:10.1089/cyber.2020.29194.gri

Ramírez-Cogollor, J. L. (2014). *Gamificación. Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional.* Editorial SCLibro.

Rodríguez, M. Á. V. (2017). Las TAC y los recursos para generar aprendizaje. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, *3*(2), 771-777.

Sánchez, Z. C. N. (2018). El e-learning como un recurso de desarrollo educativo. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, *6*(2), 1. https://doi.org/10.15649/2346030X.485

Serna-Rodrigo, R. (2020). Posibilidades de los videojuegos en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Una propuesta de clasificación. EDMETIC, 9(1), 104-125. doi:10.21071/edmetic.v9i1.12245

Su, Y., Baker, B. J., Doyle, J. P., & Yan, M. (2020). Fan engagement in 15 seconds: Athletes' relationship marketing during a pandemic via TikTok. *International Journal of Sport Communication, 13*(3), 436-446. doi:10.1123/ijsc.2020-0238

Suppan, M., Gartner, B., Golay, E., Stuby, L., White, M., Cottet, P., & Suppan, L. (2020). Teaching adequate prehospital use of personal protective equipment during the COVID-19 pandemic: Development of a gamified e-learning module. *JMIR SeriousGames, 8* (2). doi:10.2196/20173

Torres-Toukoumidis, Á., Ramírez-Montoya, M. S., & Romero-Rodríguez, L. M. (2018). Valoración y evaluación de los Aprendizajes Basados en Juegos (GBL) en contextos e-learning.

UNESCO (2021). Consecuencias adversad del cierre de las escuelas. https://es.unesco.org/covid19/educationresponse

Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, *135*(11), 507-511. https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015

Valarezo Castro, Jorge Washington, & Santos Jiménez, Ofelia Carmen. (2019). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en la formación docente. *Conrado*, *15*(68), 180-186.

Van Eck, N.J., & Waltman, L. (2011). Text mining and visualization using VOSviewer. *arXiv preprint arXiv:1109.2058.*

Vargas, P. R., Cano, C. A., & Sancho, J. M. (2017). Desde la educación a distancia al e-Learning: emergencia, evolución y consolidación. *Revista educación y tecnología*, (10), 1-13.

Villarroel, R., Santa María, H., Quispe, V., & Ventosilla, D. (2021). La gamificación como respuesta desafiante para motivar las clases en educación secundaria en el contexto de COVID-19. *Revista Innova Educación*, *3*(1), 6-19. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.001

Yıldırım, B. (2021). Preschool education in turkey during the covid-19 pandemic: A phenomenological study. *Early Childhood Education Journal,* 1-17. doi:10.1007/s10643-021-01153-w

EL USO DE GAMIFICACIÓN EN LA MEDICIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN EVENTOS EN STREAMING. EL KAHOOT COMO MÉTODO DE SEGUIMIENTO

NURIA SÁNCHEZ-GEY VALENZUELA
Centro Universitario San Isidoro (Universidad Pablo de Olavide)

ARÁNZAZU ROMÁN SAN MIGUEL
Universidad de Sevilla

RODRIGO ELÍAS ZAMBRANO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La primera asociación que se hace al escuchar la palabra videojuego es con entretenimiento. Y no es extraño si tenemos en cuenta que la generalización de su utilización vino marcada por el uso lúdico (Maldonado, 1999), aunque el primer videojuego esté documentado en los años 40 y fue un simulador de vuelo para el entrenamiento de los pilotos americanos (Estallo, 1995).

No fue hasta los años 90, con el uso masivo, cuando el videojuego pasó a cobrar importancia en otras materias:

> Una segunda oleada de investigaciones, desde la medicina, la sociología, la psicología y la educación, además de la preocupación y las valoraciones que dichos juegos han recibido por parte de padres, educadores y principalmente los medios de comunicación, para quienes generalmente los videojuegos son vistos como algo negativo y perjudicial. Las más prestigiosas universidades, revistas y publicaciones están haciendo un hueco a la preocupación por uno de los temas preferidos a la hora de elegir los juegos, no solo de los niños y adolescentes, sino también de jóvenes y adultos. (Pérez-García, 2014, p. 137)

A esta extensión del uso del videojuego se suma que los últimos años se ha vivido también una tendencia generalizada a la gamificación, es decir a trasladar la mecánica del juego al ámbito educativo, utilizando los juegos como técnica de enseñanza-aprendizaje.

Y no solo en la enseñanza, ya que dentro de la gamificación también se incluye en general la utilización de mecanismos y herramientas para incentivar a la acción (Kapp, 2012) y se puede aplicar a otros. Este uso es el principal en los casos de estudio que se presentarán posteriormente. También es fundamental su utilización para buscar la fidelización que persigue esta técnica ya que puede influir en el comportamiento de las personas, es decir también de la conducta de los telespectadores, a través del juego y esto incentiva el compromiso y la fidelidad de los potenciales clientes (Teixes, 2015) algo primordial en los eventos audiovisuales por *streaming* (es decir, a través de la distribución digital de contenido, por internet) porque servirá para mantener la audiencia.

Los medios de comunicación no han quedado al margen de esta "democratización" del uso del videojuego y es que como bien adelantó Levis (1997) en torno a los 90 se produjo un proceso de integración de la informática y la televisión que ha provocado la actual nueva generación de la cultura de la comunicación.

A esta situación se une que las medidas sanitarias vividas por la pandemia provocada de la COVID-19 han afectado al ámbito académico, ya que, al tratarse de un virus que se contagia por el contacto entre personas, multitud de horas de clase se han impartido vía online lo que ha hecho replantearse el tipo de docencia primando la gamificación. Pero también ha repercutido en los medios de comunicación y en concreto la televisión que ha tenido que idear fórmulas audiovisuales para atraer tanto a creadores de contenidos como al público.

Como bien mantenía Darwin (1859) no es más fuerte el más inteligente sino el que más se adapta al cambio, y el cambio a raíz de esta pandemia fue rápido y radical por lo que fue necesario adaptarse. Y dentro de los ajustes necesarios, la utilización de métodos originales, diferentes, que permitieran seguir creando contenidos audiovisuales, pero

sin la presencia física, han sido imprescindibles. Entre estas herramientas el uso novedoso de esta plataforma, que utiliza técnicas propias del videojuego, el Kahoot.

Por todo lo indicado, son muchos los autores que han decidido estudiar el uso de la gamificación en el ámbito de la comunicación profesional, indicando que los vínculos que crean incrementan la fidelidad o *engagement* y la viralidad (Estanyol, Montaña y Lualueza, 2013), y, por tanto, también el seguimiento de la audiencia. Y es que distintos estudios sobre gamificación demuestran que pueden ocasionar experiencias innovadoras, no solo a nivel académico sino también profesional (Rodríguez-Fernández, 2017)

Todo esto como una forma de innovar, de reinventarse para sobrevivir en un momento de crisis global como la actual. Y es que los eventos han seguido teniendo lugar. Las empresas, los organismos, no han querido desaparecer porque para ellos era necesario estar, y sino presencialmente con otras herramientas, pero estar, y no dando cualquier imagen. Porque los actos comunican, trasladan una imagen, se utilizan como instrumento de proyección (Campos y Herreros, 2010). Por eso era necesario buscar fórmulas.

Con este panorama se potencia la inclusión de los denominados por Gros (2009) videojuegos serios, para que la televisión adquiera las ventajas que proporcionan los videojuegos e ir más allá del simple concepto de entretenimiento. Porque los videojuegos son considerados un medio de comunicación más (Durall, 2009).

Y no solo en televisión convencional sino en los programas audiovisuales a través de otro tipo de plataformas, por ejemplo, en streaming. Así, los tres casos que hemos seleccionado como objeto para nuestro estudio: un programa del Instituto Andaluz de la Administración Pública (A partir de ahora IAAP), otro organizado por el sector MICE (*Metting, Incentives, Conventions and Exhibition/Events*) es decir, del turismo de negocios, Casa de Hermandad, un programa sobre Hermandades religiosas.

Para la inclusión de este tipo de método en programas audiovisuales considerados “serios”, primero se ha tenido que romper con la imagen del consumidor de video juegos.

Levis (1997) ya destacaba la existencia de unos prejuicios muy arraigados en cuanto se refiere al ocio interactivo, sobre todo cuando se trata del perfil el jugador y relacionar el videojuego con un formato destinado al consumidor infantil:

> Los adultos muestran un cierto recelo o pudor en reconocer públicamente que ‘pierden el tiempo’ jugando a los ‘marcianitos’. Existe el temor de que esta actividad sea considerada socialmente reprobable. (p. 180)

La figura del *gamer* en la actualidad es muy diferente. El 41% de los 16,8 millones de usuarios de videojuegos que hay en España es mujer. Al mismo tiempo, el ocio interactivo tampoco es un sector consumido exclusivamente por niños y adolescentes, hasta el punto de que la mayor franja de edad de los usuarios es la compuesta por entre los 25 y los 34 años, dedicando una media de 6,2 horas semanales (AEVI, 2019; Paredes-Otero, 2019)

Esto es una prueba del fin de prejuicios muy arraigados respecto a los video juegos que ha sido imprescindible para poderlo incluir en los eventos ya explicados. Es decir, para haber aceptado el uso del *Kahoot* dentro de la escaleta de un programa en streaming, como un contenido audiovisual más.

2. METODOLÓGIA

Para llevar a cabo esta investigación hemos analizado el uso de la plataforma Kahoot, que utiliza técnicas propias del videojuego, en las II Jornadas de Innovación Pública de la Junta de Andalucía, en el I Evento virtual del Sector Mice en 2021 y en el programa *Casa de Hermandad*, todos realizados en streaming debido a las limitaciones físicas y espaciales que ha provocado la pandemia de la COVID-19. En el primero de los casos, el Kahoot se insertó en un único momento de la escaleta del evento en el segundo de los actos fue un hilo conductor para asegurar que los seguidores de la jornada no se desconec-

taran y el tercero es una parte de programa que vertebra el programa y que se repite cada semana.

Para esta investigación se han aunado técnicas cuantitativas y cualitativas. No solo realizando una revisión bibliográfica sobre la materia analizada, sino examinando los elementos audiovisuales que componen la muestra y además se han realizado tres entrevistas claves, una por evento seleccionado, para disponer de información experta a través de fuentes primarias, de primera mano.

Asimismo, se ha recurrido a la técnica de la observación participante, habiendo formado parte de los eventos de la muestra seleccionada.

El objetivo del estudio es analizar si gracias al uso de esta herramienta se da un aumento en el número de seguidores y estos han estado mayor tiempo conectados.

Asimismo, es interesante analizar si los usuarios, tanto los contratantes del servicio, como las personas que se conectaron para seguir el evento calificaron como positiva la inclusión de dicha plataforma y por tanto el uso de esta plataforma, que utiliza técnicas propias del videojuego. Además, determinar las distintas aplicaciones del Kahoot dentro de un programa audiovisual.

3. RESULTADOS

3.1. II Jornadas de Innovación Pública de la Junta de Andalucía

Tras una convocatoria pública, la empresa sevillana Blogosur consiguió la producción de la transmisión en streaming de las Jornadas de innovación pública en la Junta de Andalucía organizadas por el Instituto Andaluz de la Administración Pública (IAAP).

IMAGEN 1. Portada del canal de YouTube de la jornada.

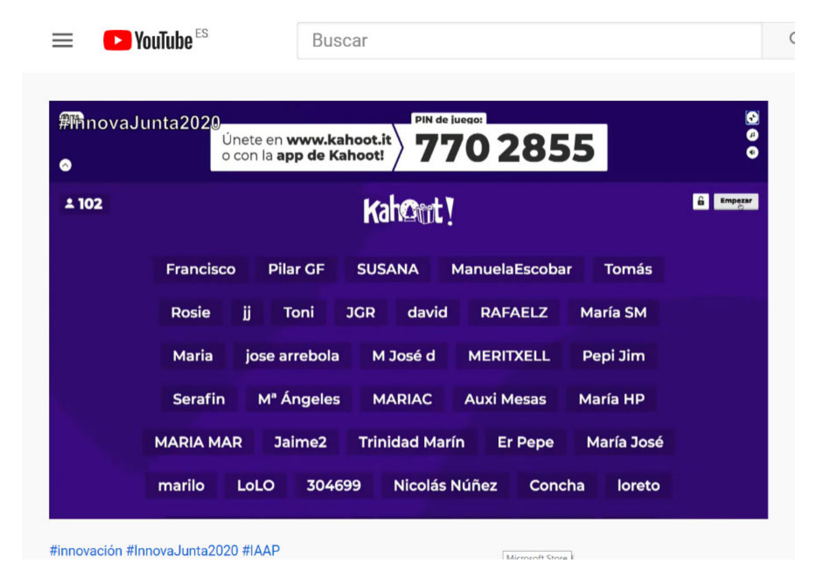


Fuente: Canal Youtube del Instituto andaluz de Administración Pública

Dentro de la escaleta de dicho evento se introdujo esta heramient para añadir un contenido innovador en un programa de televisión. Con el uso de la plataforma Kahoot se persiguen varias finalidades; introducir un concepto innovador y lúdico, transmitir conceptos esenciales sobre innovación (ya que las jornadas versaban sobre esta temática) con las preguntas que se habían seleccionado para el juego y a la vez que las personas asistentes no se desconectaran. Este es uno de los mayores temores en los eventos *online* sobre todo durante la pausa de descanso del evento. Al interés y la novedad del contenido dado por el Kahoot, se ofrecía un premio para hacer más atractiva la participación y conseguir los objetivos planteados.

Para el desarrollo de esta experiencia de Kahoot se diseñaron diez preguntas con cuatro posibles respuestas cada una, que aparecían en la pantalla, y que cada persona conectada podía contestar tras bajarse la aplicación informática e introducir el código que se dio tanto verbalmente como en pantalla durante el transcurso de la iniciativa. La participación se podía hacer a través de cualquier dispositivo con conexión a internet.

IMAGEN 2. Personas que participaron en el Kahoot del evento.



Fuente: Canal Youtube del Instituto andaluz de Administración Pública

Desde el primer momento del inicio del *Kahoot* se superaron los 100 participantes

No obstante, antes de iniciar la actividad se tuvo que explicar claramente el procedimiento de participación ya que no se podía presuponer que el público lo conociera.

Entre las preguntas que se debían contestar se encontraban las siguientes:

– ¿Qué es innovación?
– La persona con talento innovador prefiere…
– La empatía en el talento innovador…
– Para encontrar talento innovador es mejor…
– Potenciar sinergias es muy importante para desarrollar el Talento innovador, por lo que…
– ¿Sabes cómo se llama la Comunidad de personas por la Innovación de la Junta de Andalucía?

En estas cuestiones se introducían conceptos claves que los organizadores consideraban necesario dejar claros y además en las respuestas se añadían matizaciones para conseguir el mismo objetivo.

IMAGEN 3. Ejemplo de una de las preguntas del Kahoot.



Fuente: Canal YouTube del Instituto andaluz de Administración Pública

En la iniciativa por tanto se mezclaba el lado lúdico, ya que la actividad era un juego de preguntas y respuestas en el que se premiaba la participación y rapidez de respuesta, con el aspecto didáctico, porque era necesario responder no solo rápidamente sino también correctamente y a la vez conocer la pregunta correcta servía de aprendizaje para todas las personas conectadas, participantes o no la actividad.

La actividad duró 15 minutos, pero tras esta hubo un descanso de otros 15 minutos, ya sin ningún tipo de actividad en el canal Youtube. Se comprobó que mientras que durante el Kahoot muy pocas personas se habían desconectado, en los 15 minutos restantes la desconexión fue muy grande, algo que repercutió negativamente. Tras el descanso el número de personas conectadas era menor que los que se marcharon tras la iniciativa lúdica.

Por tanto, se extrae la conclusión de que el uso de esta iniciativa cumplió distintos objetivos:

En primero que la gente estuviera más activa en la red. Así lo confirman no solo los datos cuantitativos sino también el testimonio aportado por el periodista y presentador del acto, Israel López:

> Lo que se consiguió con su uso es una forma más dinámica de participación, que la gente estuviera más activa y más conectada, y siguiera pendiente de lo que venía a continuación (I. López, comunicación personal, 9 de abril de 2021).

Asimismo, el Kahoot aportó dinamismo audiovisual al introducir un elemento distinto que sirvió de corte entre los dos bloques de contenido que formaban el programa:

> Además, esta iniciativa aportó un dinamismo que no teníamos ya que veníamos de unas entrevistas muy densas y unos debates de una temática muy concreta. Esto sirvió de ruptura y dio frescura, además de ser un elemento de transición entre una parte y otra. (I. López, comunicación personal, 9 de abril de 2021)

El principal objetivo marcado, que las personas conectadas no se marchasen, también se consiguió:

> La respuesta de los participantes fue muy positiva porque no se produjo una desconexión de la gente, sino que se mantuvo, no hubo lo que nosotros llamamos en televisión una caída empicada de la curva de audiencia, que es lo que suele pasar durante las pausas publicitarias, sino que se mantuvo en esa meseta hasta que se recuperó el contenido, ese era el principal objetivo. (I. López, comunicación personal, 9 de abril de 2021)

Por tanto, la valoración de Kahoot como elemento de control de la participación en eventos audiovisuales, por parte de los organizadores del evento, de los profesionales que formaron parte de este y de los participantes es positiva y volverían a utilizar la herramienta:

> La valoración muy es muy positiva, fue muy innovador, muy ingenioso, nunca lo había visto aplicado a una transmisión televisiva y consiguió que hubiera más conectados y que se mantuvieran más tiempo. (I. López, comunicación personal, 9 de abril de 2021)

Como resultado podemos traer que el tiempo en que se utilizó *Kahoot* se hizo una pausa más dinámica que los *spot* publicitarios, que hizo que la gente estuviera más tiempo conectada y no se marchase. Además, mantuvo espectadores por lo que se consiguió el objetivo buscado e imprimió dinamismo al acto.

3.2 I Evento virtual del Sector Mice en 2021

El segundo ejemplo analizado en el que se utilizó el Kahoot dentro de un programa en streaming es el programa del I Evento virtual del Sector Mice en 2021. A diferencia del caso anterior expuesto, en este evento fue la empresa encargada de la jornada, la empresa Blogosur, propuso la utilización de Kahoot por él éxito observado en el caso anterior (en el otro evento fue una persona trabajadora de la empresa contratante quién propuso la idea y después los profesionales adaptaron el uso).

Otra diferencia es que la finalidad que se persigue, aunque parecida, no es la misma. Con esta iniciativa se buscaba captar seguidores en el evento, por ello se anunció con anterioridad que habría un “concurso” y que habría buenos premios. Este tipo de rifa es la que se haría a través de Kahoot.

Después de esta difusión, se decidió que se hablara sobre la iniciativa en varias partes de la escaleta, a forma de cebo, para que mantuviera el interés del público. Incluso se dispuso posponer el desenlace del juego para el final de la emisión con la intención de que los participantes siguieran conectados durante todo el programa.

Aunque en ambos casos se utiliza como herramienta de control de la audiencia, ya sea en su búsqueda como en el mantenimiento, el matiz es diferente.

La primera inclusión en la escaleta sobre el Kahoot se hace ya en el minuto cinco (de tres horas y veinte que duró el evento) y se realiza destacando el carácter lúdico: “no os marchéis hasta el final porque en el acto tenemos un evento súper chulo, con regalos muy interesantes y

como sabéis me gustar dejar las sorpresas para el final”[187], una frase dicha por el organizador del evento, con todos los elementos de un cebo audiovisual para mantener la atención del espectador.

A mitad del evento, tras una hora y 45 minutos de emisión, la segunda referencia, en esta ocasión es la presentadora la que vuelve a subrayar el concepto de “sorpresa” pero en este momento se busca a una cara conocida, con más de 16 mil seguidores en Instagram, para introducir al espectador en la herramienta del Kahoot e incentivar la participación. Se trata del chef Daniel del Toro quien no solo anima a participa, sino que explica el uso de la herramienta e invita a que sea descargada. Una hora después, tiene lugar la actividad. Antes se recuerda el uso de Kahoot y la dinámica. Se apoya la narración con el nombre de la aplicación y el código concreto en rótulos en pantalla, como podemos ver en la imagen.

IMAGEN 4. Ejemplo de una de las preguntas del Kahoot.



Fuente: Canal YouTube del Instituto andaluz de Administración Pública

En este caso, las preguntas buscan ser sencillas para que haya mucha participación y en las cuestiones planteadas se busca más vender el

187 Ver en https://miceandforuminside.com/evento-virtual-presentacion-eventos-2021/ (Consultado en mayo de 2021)

atractivo de los premios que aportar información o conocimiento a los participantes.

El organizador del evento, Sergio González-Cordero, asegura que la aplicación consiguió los objetivos marcados:

> El Kahoot se utilizó para generar dinamismo entre los asistentes. Además, se buscaba crear expectación y se consiguió. La iniciativa aportó frescura al evento y también se consiguió que los espectadores se mantuvieran conectados. (S. González-Cordero, comunicación personal, 13 de abril de 2021)

A pesar de que el número de participantes fue bajando a partir de que se cumplió la hora de duración del evento, se puede comprobar que durante el Kahoot se mantuvo el número de personas conectadas.

3.3 Programa casa de hermandad

Habiendo conocido el Kahoot en esa primera iniciativa con el IAAP y viendo los beneficios que aportaba a las emisiones en streaming, desde el Grupo Blogosur se decidió probarlo en otros programas. En este caso se probó en el contenido estrella de la empresa; *Casa de Hermandad.* Un programa que se creó durante la Semana Santa de 2020 como respuesta al confinamiento que provocó la crisis sanitaria producida por la pandemia de la COVID-19 para cubrir la necesidad que la sociedad tenía de contenidos relacionados con Semana Santa, y que tras el éxito, se ha mantenido en el tiempo, explica uno de los socios fundadores de la empresa, Pepe Santos:

> Se introdujo para hacer una prueba y desde la primera iniciativa se quedó en el programa y se usa en cada semana de Casa de Hermandad porque tuvo mucho éxito. (P. Santos, comunicación personal, 12 de abril de 2021)

Asimismo, explica que:

> Sirve para amenizar el contenido, jugar con la interacción de los usuarios. Es un elemento de entretenimiento, pero ya no solo eso, en este caso sirve para que los espectadores adquieran cierta cultura sobre la Semana Santa a través de las preguntas que se incluyen. (P. Santos, comunicación personal, 12 de abril de 2021)

Aquí se añade un aspecto nuevo en el uso de esta plataforma en los contenidos audiovisuales, la búsqueda de formación y aprendizaje a través del entretenimiento. Mientras en las experiencias anteriores se trataba de atraer espectadores, aumentar el tiempo conectados y entretener, aquí se da un paso más y con el parámetro de formación.

Tras las distintas experiencias (se utiliza Kahoot en el programa desde hace más de cinco meses) se han observado distintos resultados:

- Aumento de la audiencia. Cada semana más de cien personas participan en el Kahoot.
- Fidelidad. Los usuarios han llegado a reclamar el inicio del Kahoot a través de las redes sociales.
- Más entretenimiento. El Kahoot ha servido para romper bloques de entrevistas, reportajes y debates de contenido más denso usando aspectos más lúdicos.
- Premio que difunde la temática del programa. Los ganadores suelen ser obsequiados con un artículo relacionado con Semana Santa, por ejemplo, un libro, incienso cofrade, entre otros. Esto a su vez puede servir para incrementar el interés por esta materia con el consecuente beneficio para el programa. Además, como los productos suelen ser de alguno de los patrocinadores esto incrementa el papel las empresas colaboradoras dentro de los contenidos del programa por lo que puede atraer a otras.

Dados los beneficios observados, desde la dirección del programa se está planteando hacer un previo del programa simplemente solo con el Kahoot.

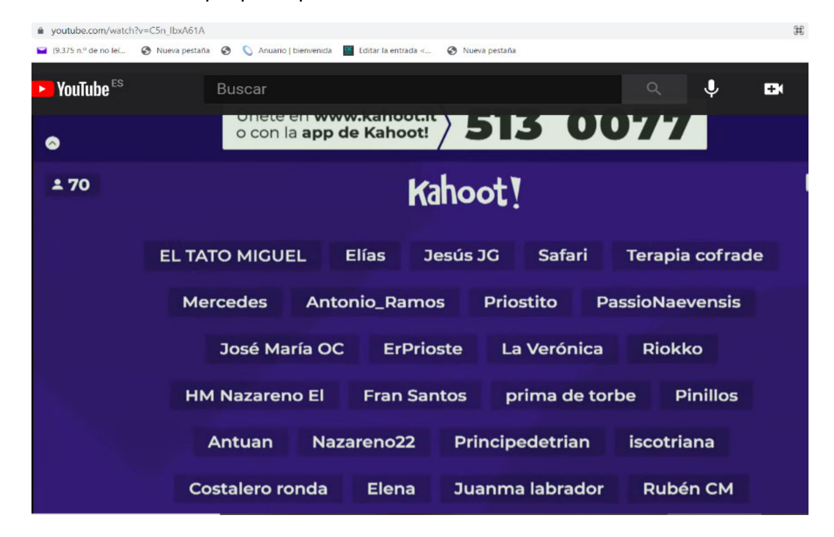
Asimismo, es una iniciativa que siempre que se presenta un proyecto nuevo se estudia si puede aportar e incluirse entre los contenidos ofrecidos:

> Se trata de una herramienta que no supone un esfuerzo ni económico ni técnico adicional, teniendo en cuenta que en los programas en streaming ya se cuenta con las herramientas digitales requeridas y con la que sin embargo se consigue rendimiento en valor añadido y au-

diencia claramente identificable. (P. Santos, comunicación personal, 12 de abril de 2021)

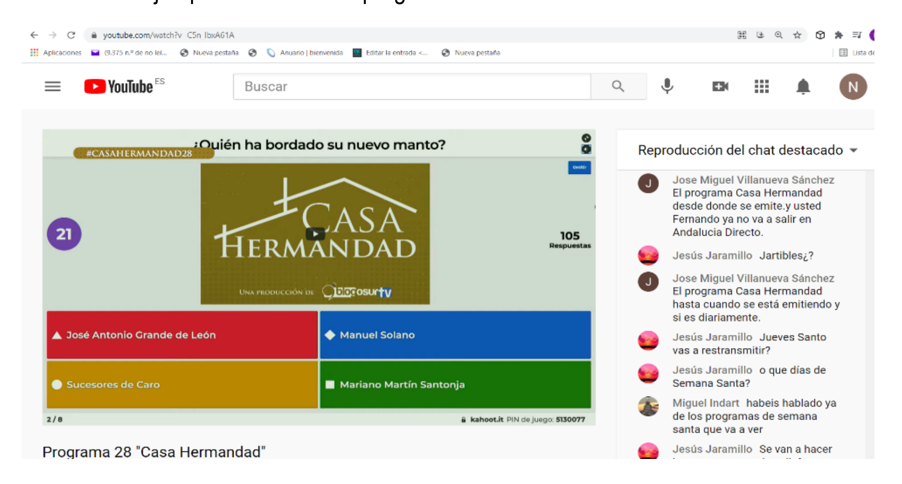
El programa se puede consultar en el siguiente enlace web: https://www.youtube.com/watch?v=C5n_IbxA61A

IMAGEN 5. Personas que participaron en el Kahoot del evento.



Fuente: Canal YouTube del Instituto andaluz de Administración Pública

IMAGEN 6. Ejemplo de una de las preguntas del Kahoot.



Fuente: Canal YouTube del Instituto andaluz de Administración Pública

3.4 EL USO DE KAHOOT EN EVENTOS EN STREAMING

Tras los tres casos estudiados podemos llegar a los siguientes resultados:

- La inclusión del Kahoot en eventos virtuales en streaming proporciona dinamismo al programa audiovisual.
- A través de esta plataforma se pueden incluir, matizar o reforzar contenidos.
- La venta del Kahoot se ha convertido en un cebo audiovisual, ya que el interés por competir despierta la atención del telespectador.
- Este espacio puede servir para "desengrasar" o ser el paso entre dos actividades más serias o densas, audiovisualmente hablando.
- El Kahoot sirve para llenar de contenido un espacio que podía haber estado vacío.
- La curiosidad que despierta el Kahoot sirve para que se conecten más personas y se mantengan más tiempo conectados, Por tanto, realmente en términos de audiencia se puede considerar que el rendimiento es mayor; porque se consiguen más personas y más tiempo conectadas.
- Se trata de una herramienta que no supone un esfuerzo ni económico ni técnico adicional, teniendo en cuenta que en los programas en streaming ya se tiene las herramientas digitales requeridas y con las que -sin embargo- se consigue rendimiento en valor añadido y audiencia claramente identificable.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Tras este trabajo de investigación podemos concluir que gracias al uso del Kahoot se produce un aumento del número de seguidores y del tiempo que estos permanecen conectados.

Asimismo, los usuarios, tanto los contratantes del servicio, como los profesionales que llevan a cabo la producción del evento, y también las personas que se conectaron para seguir el evento calificaron como positiva la inclusión de dicha plataforma y por tanto el uso de esta plataforma, que utiliza técnicas propias del videojuego. Es más, aseguran que volverían a utilizar la aplicación por los objetivos conseguidos.

Es importante señalar que la situación sanitaria provocada por el COVID-19 ha hecho necesario un replanteamiento de los contenidos audiovisuales. No solo por tener que sustituir eventos presenciales por virtuales por no poder coincidir físicamente, sino que a la vez se ha hecho necesario agudizar el ingenio y la creatividad para hacer más atractivo dichos eventos. Es en este panorama donde la inclusión de las técnicas del video juego, de la gamificación y por tanto el Kahoot cobran sentido.

Asimismo, determinar que las distintas aplicaciones del Kahoot dentro de un programa audiovisual podrían aumentarse para sacar más rendimiento de esta iniciativa que ha llegado para quedarse.

Una de las discusiones que se plantean es si este uso ha llegado para quedarse o se ha utilizado en un momento muy concreto como es el escenario de crisis sanitaria provocado por la COVID-19. No obstante, se trata de un recurso que podría mantenerse superado dicho momento y ya no solo en eventos en streaming si no podría plantearse en contenidos audiovisuales tradicionales, como una forma de interacción o feed back con los espectadores.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Campos, G. y Herreros, J. C. (2010). El necesario protocolo en la comunicación organizacional. *Revista Icono*14, 8(2), 182-202.

Darwin, Ch. (1859). *El origen de las especies.* Austral.

Durall Gazulla, E. (2009). Más allá del entretenimiento: Juegos Serios. *Comunicación y Pedagogía*, 239-240, 19-23.

Estallo, J. A. (1995). *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*. Barcelona: Planeta.

Estanyol, E., Montaña, M. y Lualueza, F. (2013). Comunicar jugando. Gamificación en publicidad y relaciones públicas. En K. Zille, J. Cuena y J. A. Rom, *Breaking the media value chain: VII International Conference on Communication and Reality*, pp. 109-118.

Gros Salvat, B. (2009). El uso de los videojuegos para la formación universitaria y corporativa. *Comunicación y Pedagogía*, 239-240, 14-18.

Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game_Based Methods and Strategies for Training and Education.* Pfeiffer: New York.

Levis, D. (1997). *Los videojuegos, un fenómeno de masas.* Barcelona: Paidós.

Maldonado, A. (1999). Nuevos fenómenos lúdicos en la adolescencia. En actas del *VI Congreso Nacional de Ludotecas.* Valencia: AIJU.

Mañas, L. (2018). Los newsgames. Análisis de su contenido gamificado por formatos periodísticos inmersivos. En A. Torres y L. M. Romero Rodríguez. *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la Comunicación y la Educación*, pp. 19-33. Abya Yala.

Paredes-Otero, G. (2019) La imagen del usuario de videojuegos en la ficción televisiva: un estudio crítico-analítico de la serie Black Mirror. En M. Donstrup. *Discurso mediático y audiencias: una aproximación crítica a la comunicación de masas* pp. 13-30. Egregius.

Pérez García, A. (2014). El aprendizaje con videojuegos. Experiencias y buenas prácticas realizadas en las aulas españolas. *Escuela abierta,* 17, 135-156.

Rodríguez-Fernández, L. (2017). Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación,* 8(1), 181-190. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.1.13

Teixes, F. (2015) *Gamificación. Motivar jugando*. Editorial UOC.

LA PSICOLOGÍA EN LOS VIDEOJUEGOS FPS: EL ROL DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS Y LA GAMIFICACIÓN

JAVIER GARCÍA SANTANA
Doctorando en la Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Los videojuegos pertenecientes al género FPS (del inglés *First Person Shooter*, juego de disparos en primera persona) son, en la época actual, el género de videojuegos por antonomasia. Hasta tal punto que al preguntar al público lego sobre los videojuegos la primera imagen mental que ellos se forman es la de un juego en el cual se maneja a un personaje en primera persona, se empuña un arma y hay que moverse a la vez que se apunta. Pues bien, esto es así desde 1993, año en el que se publicó el videojuego que ayudó a sentar las bases de un nuevo género, el juego de disparos en primera persona. Este videojuego es *Doom* (id Software, 1993), y su importancia en la consolidación de este género de videojuegos ha sido tal que aún a día de hoy estos videojuegos siguen en boga.

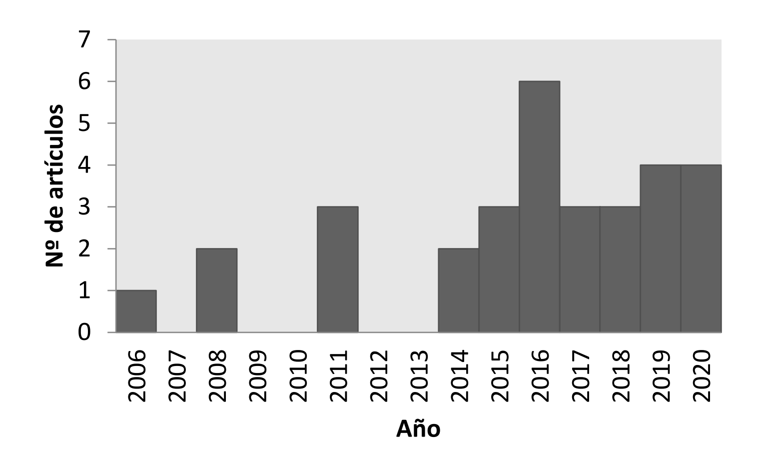
En los últimos años dentro de este género el foco ha cambiado sin embargo a juegos que "llevan de la mano al jugador", donde la dinámica de juego *individual* se centra en campañas lineales en las que hay que seguir un camino estipulado, estando a medio camino entre el videojuego y las cinemáticas propias de una película. Hemos hablado en este párrafo de juego individual ya que los juegos actuales son principalmente utilizados por su componente online. Se busca jugar partidas con otras personas por medio de conexión a internet y los videojuegos han adquirido un carácter social e internacional de especial mención e importancia, aunque en este artículo nos centraremos

únicamente en los videojuegos de acción FPS en su variante individual, esto es, en partidas jugadas por un solo jugador.

Pues bien, cabría preguntarse qué es lo que ofrece este tipo de juegos para ser tan popular. ¿Es una forma de evadir el estrés, son las mecánicas de juego las que atraen a los jugadores, es la violencia o es simplemente un pasatiempo? Si bien la respuesta o respuestas a estas preguntas darían para hablar (o escribir en este caso) durante bastante más tiempo y espacio del que aquí se dispone, por medio de esta revisión se pretende mostrar una respuesta, no a la pregunta sobre por qué se juega a este tipo de juego, sino a la pregunta de por qué se debería de jugar.

Los efectos positivos de los videojuegos FPS han sido investigados anteriormente, siendo notable la profusión de literatura académica en los últimos años (consultar figura 1) y la gama de resultados positivos confluye en tres puntos principales: El rol de los videojuegos en relación con la inteligencia y funciones ejecutivas, la transferencia de habilidades y la gamificación.

FIGURA 1. Número de artículos académicos por año[188].



Fuente: Elaboración propia

[188]Según la colección principal de Web of Science (WoS) bajo los términos "videogame" y "psychology".

1.1. Videojuegos y Funciones Ejecutivas

Respecto a los resultados obtenidos en las funciones ejecutivas con los videojuegos como mediador se aprecian resultados positivos y alentadores. Son numerosos los artículos que vinculan en una relación directa el uso de videojuegos con mejor desempeño en tareas que miden la atención (Steenbergen et al., 2015), la flexibilidad cognitiva (Oei and Patterson, 2014), la memoria de trabajo (Llamas-Alonso et al., 2019) e incluso la inteligencia fluida (Kühn et al., 2014). Aunque no debemos guiarnos únicamente por los datos positivos, pues es reseñable destacar que en algunos casos la mayor velocidad de procesamiento observada en jugadores previos lleva aparejada no una disminución en el control inhibitorio, sino un mayor número de respuestas negativas, posiblemente debido a la necesidad de respuestas rápidas en el género de videojuegos FPS (Kowal et al., 2018).

1.2. Transferencia de habilidades en videojuegos

La transferencia de habilidades es a su vez una habilidad de gran importancia y potencial que está siendo estudiada desde diferentes enfoques, siendo interesante en esta revisión abordarlo desde el punto de vista de su influencia relativa a los videojuegos. Puede ser descompuesta en transferencia de tareas entrenadas a tareas similares no entrenadas (en inglés *near transfer*) o a tareas que no guardan similitud con el método de entrenamiento utilizado previamente (en inglés *far transfer*). En videojuegos la transferencia cercana se ha encontrado para tareas de diferente índole, a la vez que la transferencia lejana se ha observado en pruebas que miden inteligencia fluida y capacidad de organización (Karbach y Kray, 2009). Sin embargo, también se han observado datos que señalan en la dirección opuesta, en los cuales se observan efectos propios de la transferencia cercana, pero se descarta la posible influencia del entrenamiento de cara a la transferencia lejana (Sala et al., 2019), de modo que dicho ámbito permanece en debate, sin quedar claro bajo qué condiciones se produce la transferencia de habilidades, cuál de los tipos de transferencia es más plausible y, en caso de producirse, con qué influencia lo hace.

1.3. GAMIFICACIÓN

La gamificación[189] puede definirse como el conjunto de diferentes dinámicas utilizadas en el contexto de la enseñanza o aprendizaje de cara a aumentar la motivación y reforzar conductas beneficiosas a través de medios lúdicos (Aparicio *et al*., 2012). En el posterior apartado de "Discusión" se aportará un ejemplo de cómo la gamificación puede ser de interés y relevancia en el contexto educativo actual, y cómo está siendo empleada por una de las sagas de videojuegos más exitosas y duraderas permitiendo mostrar contenido novedoso, llamativo y de considerables connotaciones históricas a través de cada partida, sin el tedio que suele ir aparejado a la transmisión de dicho contenido y su posterior aprendizaje y evaluación en el contexto educativo al uso.

De dicha forma, y como se comentará a lo largo de esta revisión[190]. en sus distintos apartados, se hace necesario contextualizar los resultados comentados en esta revisión teniendo en cuenta los distintos aspectos mencionados en este encuadre teórico previo.

FIGURA 2. Captura de *Doom* (id Software, 1993), videojuego que sentó las bases del género FPS.



Fuente: trucoteca.com

[189] La RAE (Real Academia Española) recomienda el empleo de la palabra *ludificación* como traducción del término *gamification* al castellano, pero en esta revisión se ha decidido optar por el término más extendido en la literatura científica.

[190] Concretamente en el apartado "Conclusiones".

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de esta revisión es ofrecer un esbozo del potencial que ofrecen los videojuegos, y particularmente el género de videojuegos de acción, en la mejora de las funciones ejecutivas. Para ello partimos de las siguientes hipótesis:

- Los videojuegos de acción, concretamente los pertenecientes al género de disparos en primera persona (mencionados como FPS, derivado del inglés *First Person Shooter*) influyen positivamente sobre las funciones ejecutivas.
- Otros fenómenos, tales como la gamificación o la transferencia de habilidades pueden verse positivamente influenciados por los videojuegos FPS.
- Los videojuegos FPS afectan positivamente la autoestima y el autoconcepto, aportando mayor bienestar individual.

3. METODOLOGÍA

Para este estudio se han examinado 4 artículos de investigación (ver *figura 2*) comprendidos entre los años 2010-2019, en los cuales se emplean los videojuegos como variable dependiente, manipulándose estos para evaluar la influencia en las funciones ejecutivas, midiendo componentes tales como la atención, el control inhibitorio o la memoria de trabajo.

En estos 4 estudios el tamaño de la muestra varía, yendo desde los 34 sujetos a los 167 en el estudio más numeroso. La población en todos los estudios es mayormente adulta (mayor de 16 años), ya que 3 de estos artículos se centran en adultos, y solo 1 se centra en adolescentes. Asimismo, todos los estudios se han centrado en comparar a jugadores previos con no jugadores como grupo control, y solo 1 de estos 4 estudios ha puesto el foco específicamente en no jugadores previos.

FIGURA 3. Características descriptivas de las publicaciones analizadas.

Autores	Año	Título	Publicación	Tamaño muestral
Colzato, L. S., Van Leeuwen, P. J., Van Den Wildenberg, W., & Hommel, B.	2010	DOOM'd to switch: superior cognitive flexibility in players of first person shooter games	*Frontiers in psychology*	34 participantes (17 jugadores y 17 no jugadores
Wu, S., Cheng, C. K., Feng, J., D'Angelo, L., Alain, C., & Spence, I.	2012	Playing a first-person shooter video game induces neuroplastic change	*Journal of cognitive neuroscience*	25 participantes
Moisala, M., Salmela, V., Hietajärvi, L., Carlson, S., Vuontela, V., Lonka, K., Hakkarainen,K., Salmela-Aro,K. &Alho, K.	2017	Gaming is related to enhanced working memory performance and task-related cortical activity	*Brain Research*	167 participantes
Quiroga, M. A., Diaz, A., Román, F. J., Privado, J., & Colom, R.	2019	Intelligence and video games: Beyond “brain-games”	*Intelligence*	134 participantes

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

En líneas generales los resultados muestran la influencia positiva que los videojuegos del género FPS ejercen en las funciones ejecutivas. Así, se aprecian mejoras en todos los componentes de las funciones ejecutivas evaluados (ver figura 3). En el primero de los estudios evaluados se observan resultados positivos en distintos campos, tanto en el componente de flexibilidad cognitiva como en la modulación atencional y el control inhibitorio (Colzato et al., 2010). Aunque en dicho estudio no se emplean videojuegos como variable dependiente, sino que se enfrentan los resultados de jugadores previos contra no jugadores, se comenta aquí la influencia de los videojuegos pertenecientes a este género, ya que los participantes jugadores en este estudio afirman haber jugado periódicamente a videojuegos tales como *Call of Duty* (Activision, 2003), *Battlefield* (EA, 2002) o *Unreal Tournament* (Epic Games & Digital Extremes, 1999). Estos videojuegos se destacan por sus altas demandas sobre los jugadores, siendo necesario pensar en fracciones de segundo el siguiente movimiento, a la vez que se ha de tener en cuenta los rivales a batir, la munición restante, la situación en el campo de batalla y otras variables.

Estas demandas en el control inhibitorio y en la gestión de la atención también están presentes en el segundo estudio (Wu et al., 2012). Estos dos componentes son inherentes a las partidas, ya que es necesario canalizar recursos y dirigir la atención a estímulos y situaciones concretas en partida, a la vez que se han de inhibir respuestas no deseadas (por poner un ejemplo, el caso de la posibilidad de fuego amigo en el videojuego utilizado en este estudio, esto es, disparar de forma consciente o inconsciente a otro miembro del mismo equipo). Asimismo, los datos obtenidos por medio de neuroimagen apuntan a una posible implicación de la corteza intraparietal lateral, vinculada con movimientos sádicos, memoria de trabajo y capacidad de atención (Kastner & Ungerleider, 2000; Corbetta & Shulman, 2002).

Notable ejemplo de resultados que transcienden estos componentes de las funciones ejecutivas lo tenemos en el tercer estudio, llevado a cabo por Moisala y colaboradores. Aquí se destaca principalmente, además

de las variables señaladas anteriormente, la memoria de trabajo. Debido principalmente al mayor empleo de la circuitería prefrontal, especialmente en la corteza dorsolateral, se ha podido inferir de este estudio que "el uso diario de videojuegos se relaciona con mejor funcionamiento en la memoria de trabajo (…) incluso cuando jugadores no habituales son examinados" (Moisala et al., 2017).

Finalmente, en el último estudio analizado Quiroga y colaboradores se han centrado en evaluar el efecto de diez videojuegos de diferentes géneros, entre los cuales se ha puesto el foco concreto en el videojuego *Splatoon* (Nintendo, 2015*)*. Es en este artículo donde se encuentran llamativos datos que avalan la multidimensionalidad (en relación a las funciones ejecutivas evaluadas en esta revisión) de los videojuegos, ya que aquí los videojuegos son evaluados en relación con un componente a veces considerado dentro de las funciones ejecutivas, y en otras ocasiones considerado un constructo independiente, la inteligencia. El tema de la inteligencia es polémico de por sí (históricamente lleva aparejada una connotación muy variable, llegando a decirse que "la inteligencia es lo que miden los test de inteligencia", además de no haber sido consensuadamente definida a lo largo de los años, variando su composición desde dos componentes hasta más de 15 subcomponentes, siendo evaluada bajo pruebas diversas y habiendo sido mezcladas con otros componentes culturales, étnicos o sociales según la convenciones de la época en la que se han realizado las evaluaciones y el *Zeitgeist*. Pues bien, en el último estudio analizado se encontró una correlación directa entre el desempeño en los videojuegos y la puntuación obtenida en los tests de inteligencia (Quiroga et al., 2019). Estos datos se encuentran en la línea de resultados anteriores (por ejemplo, el ya citado artículo de Moisala *et al*., 2017), donde también los resultados apuntan a la mayor velocidad de procesamiento en usuarios de videojuegos.

Todos los estudios han empleado el contraste entre jugadores y no jugadores para observar mejor la influencia de los videojuegos (como ya se comentó en el apartado "Metodología"). A la hora de obtener estos datos se han utilizado principalmente ordenadores para efectuar las pruebas de medición, empleándose pruebas centradas en la aten-

ción, tales como el paradigma de cambio de tarea (Colzato et al., 2010) o evaluación del campo visual atencional (Wu et al., 2012), además de otras pruebas como razonamiento abstracto (Quiroga et al., 2019) o evaluación de la memoria de trabajo (Moisala et al., 2017). En conjunto con las mediciones realizadas por medio de pruebas estandarizadas se han empleado a su vez técnicas de neuroimagen tales como la resonancia magnética[191] (Moisala et al., 2017) o los potenciales evocados (Wu et al., 2012).

FIGURA 4. Componentes evaluados y resultados de las publicaciones analizadas.

Artículo	Función ejecutiva evaluada	Características	Resultados
DOOM'd to switch: superior cognitive flexibility in players of first person shooter games	Atención, flexibilidadcognitiva, control inhibitorio	Comparación entre jugadoresprevios (VGPs) vs. no jugadores (NVGPs)	Mayor flexibilidadcognitiva en jugadoresprevios (VGPs)
Playing a first-person shooter video game induces neuroplastic change	Atención, control inhibitorio	Medida ERP[192] en tarea visual antes y despúes de juego FPS	Correlación entre uso de juegos FPS, atención especial selectiva y actividad cerebral correspondiente (posiblementecortezaintraparietal lateral)

[191]Denominada en el artículo (y en todos los artículos publicados en inglés) como fMRI, del inglés functional Magnetic Resonance Imaging, Imagen por resonancia magnética funcional.

[192]Potencial relacionado con evento, derivado del inglés *Event-Related Potencial*

Gaming is related to enhanced working memory performance and task-related cortical activity	Atención, memoria de trabajo, control inhibitorio	Interrelación entre tareas de memoria de trabajo y neuroimagen (fMRI)	Correlación entre tiempo de juego y desempeño en tareamásdemandante (activación en corteza dorsolateral prefrontal)
Intelligence and video games: Beyond "brain-games"	Inteligenciafluida, flexibilidadcognitiva, atención	Interacción entre pruebas de inteligencia y uso de 10 videojuegos de génerosdiferentes	Correlación (0.79) entre factoresrepresentativos de inteligencia general (g) y desempeño en videojuegos

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Aunque no se hayan estudiado los efectos de este videojuego FPS en concreto, es interesante señalar el caso particular del videojuego *Doom* (id Software, 1993*)*. Dicho videojuego se destaca sobre otros FPS en que aquí la mecánica de base es similar (disparos en primera persona), pero la forma de lograr los objetivos es bien diferente. En la mayor parte de videojuegos de su mismo género la jugabilidad se centra en presentar un escenario más limitado en movimientos y "realista", en el cual es necesario usar sistemas de cobertura y cierto componente estratégico para vencer al enemigo. En *Doom* todo esto funciona de forma diferente. Aquí los enemigos fuerzan al jugador a estar en constante movimiento, ya que persiguen y presionan constantemente a lo largo de todo el terreno de juego para así evitar que los combates sean estáticos. Además, estos enemigos son también más resistentes a los daños, aunque todos presentan su punto débil a un determinado tipo de arma, y es la labor del jugador descubrir y explotar esta ventaja. Para ello es necesario estar en constante movimiento, evaluar variables y respuestas en fracciones de segundo, saber qué arma utilizar y gestionar la munición. Esta gran demanda explica resultados obtenidos en estudios sobre jugadores previos, en el caso del primer estudio

un mejor control inhibitorio y regulación atencional (Colzato et al., 2010), ya que sin estos dos recursos el jugador está condenado al fracaso.

En líneas similares se destaca el videojuego *Splatoon* (Nintendo, 2015). Dicho juego también ha revolucionado la mecánica FPS[193], en este cambiando diametralmente una de las mecánicas básicas. Si bien hay un rival a batir en este juego no se necesita disparar, al contrario, sino al escenario, siendo ganador aquel que cubra la mayor parte de terreno de juego de tinta antes de que finalice el tiempo. Desde el punto de vista meramente educativo presenta la ventaja de ser mucho más accesible debido a su reducida violencia, lo cual ayuda a desmitificar al género FPS como un juego de disparos sin sentido más allá de promover la violencia. En consonancia con otros estudios previos, también en *Splatoon* los resultados indican que existen efectos positivos derivados de este género de videojuegos, y que estos beneficios no solo se encuentran en los "brain-games", juegos de corte más formal (Quiroga *et al*., 2019).

FIGURA 5. Captura de pantalla del videojuego *Splatoon.*



Fuente: criticalhit.net

[193] Técnicamente Splatoon no es un FPS per se, sino un TPS (del inglés Third Person Shooter, juego de disparos en tercera persona), ya que aquí se incumple una de las condiciones de este género, siendo el juego visualizado desde otra perspectiva (no directamente desde los ojos del tirador, sino visualizando al tirador de espaldas). No obstante, en este estudio se ha considerado como FPS debido a las mecánicas de disparo similares y a las demandas que estas llevan aparejadas.

En los cuatro estudios evaluados se han observado resultados positivos, correlacionando positivamente el uso de videojuegos con el rendimiento en funciones ejecutivas. Esto es muy llamativo más allá de únicamente la mejora en el desempeño de estas tareas, ya que las funciones ejecutivas se relacionan positivamente con el autoconcepto (Llewellyn et al., 2008). Se abre con esto un abanico de posibilidades que nos permite mejorar la aplicabilidad de los videojuegos. Así pues, podemos establecer un paralelismo entre los datos obtenidos y su relación con la autoestima y la percepción de bienestar individual. Si bien son necesarios muchos más estudios para complementar esta información, se puede observar un camino a seguir, este es, la posible relación entre el uso de videojuegos y el bienestar. Sin embargo, es necesario determinar en qué medida correlacionan los videojuegos con el bienestar, debido a que, aunque los datos obtenidos muestren una tendencia a considerar esta influencia positiva, no podemos considerar a los videojuegos como la única dimensión a tener en cuenta, ya que existen muchas otras variables mediadoras que pueden estar siendo obviadas, a saber, el contexto social, rendimiento académico, nivel de exigencia y circunstancias personales de cada persona evaluada.

Esto es de especial relevancia en la situación actual de pandemia, contacto social reducido y limitaciones en la movilidad, bajo la cual estos estudios cobran especial importancia. Al ser los videojuegos un recurso accesible en mayor o menor medida (no es necesario disponer de la última generación de videoconsolas para disfrutarlos, basta con disponer de un ordenador o dispositivo móvil en muchos casos) pueden ser empleados como fuente de satisfacción y bienestar a pesar de las circunstancias externas. Recordemos además que muchos videojuegos, no solo los pertenecientes al género FPS evaluados en esta revisión, disponen de modos en línea, multijugador y posibilidad de interactuar en directo con otros jugadores, aportando una enriquecedora atmósfera social a cada partida.

Los videojuegos FPS, adecuadamente desarrollados, posibilitan también la utilización y gamificación de contenido educativo o de interés histórico y cultural. Estos juegos presentan una gran alternativa bajo

esta nueva perspectiva educativa[194], y uno de los mejores ejemplos es la saga de videojuegos *Call of Duty* (Activision, 2003). En esta serie de videojuegos FPS se facilita el aprendizaje de numerosos sucesos de historia bélica a lo largo de los diferentes juegos, en los cuales el jugador tiene que tomar parte activa e inmersiva, ya que se juega desde una perspectiva en primera persona, de eventos tales como el desembarco de Normandía, la guerra de Vietnam o la crisis de los misiles en Cuba. Son numerosos los ejemplos de otros videojuegos fuera del género FPS que emplean esta dinámica educativa, e incluso se cuenta con un género, los juegos formativos (derivado del inglés *serious games*) en el cual la intención principal del juego es otra más allá de entretener (Djaouti et al., 2011).

Se debe también comentar que no todos los resultados apuntan a una correlación clara y directa entre videojuegos y desempeño. Si bien es cierto que los resultados presentados y comentados anteriormente son alentadores, es necesario también señalar algunas limitaciones en estos estudios. Al margen de la propia muestra utilizada (personas adolescentes y adultos jóvenes), que puede no ser representativa del conjunto de la población que podría ser potencialmente beneficiada por los videojuegos, es necesario complementar estos datos con más estudios (como se comentará posteriormente en el apartado "Conclusiones"). La correlación entre videojuego y pruebas de inteligencia medida en el artículo de Quiroga y colaboradores (*Quiroga et al., 2019) muestra diferentes correlaciones entre el videojuego utilizado y la* marca en pruebas de inteligencia. Así, si bien en líneas generales la influencia positiva de los juegos ha sido probada, es necesario determinar individualmente qué videojuego presenta los mejores resultados, en qué condiciones experimentales y a qué población específica. Por ende, en definitiva, es necesario indagar mucho aún en este tema para poder determinar y diseñar un modelo que permita optimizar el empleo de este medio.

---

[194] Véase el apartado "Introducción".

6. CONCLUSIONES

Como se ha comentado en el apartado anterior, es necesario delimitar de forma más precisa la influencia de los videojuegos para acotar las condiciones y variables bajo las cuales los beneficios cosechados sean máximos. En esta revisión se cuenta además con la limitación añadida de haber analizado únicamente 4 estudios, lo cual, unido a la limitación en el tamaño muestral de los estudios (recordemos que el estudio con mayor participación cuenta con 167 sujetos) limita la posible aplicabilidad y extrapolación de estos resultados. Igualmente, los términos de búsqueda empleados y los artículos obtenidos bajo estas condiciones se centran en el género de videojuegos de acción, y hay numerosas posibilidades en otros géneros (puzle, estrategia, conducción), intensidad de juego (jugadores casuales, periódicos o profesionales competidores en eSports), influencia de otras variables o diferente metodología de estudio (estudios longitudinales, en población patológica o bajo diversas condiciones experimentales). Son abundantes los estudios que ponen el foco en las técnicas de neuroimagen para permitir establecer un correlato neuroanatómico que muestre los efectos del juego a nivel cerebral. Se recomienda su lectura a toda aquella persona interesada, ya que arrojan resultados y conclusiones muy llamativas en las cuales no se ha centrado esta revisión.

En definitiva, en esta revisión queremos destacar la importancia de esta línea de investigación más allá de los resultados en pruebas cognitivas, presentando a los videojuegos como medio de relevancia añadida gracias a su implicación en los fenómenos de gamificación, transferencia de habilidades y bienestar que se han comentado a lo largo de este texto, en base a los cuales dicho medio podrían ayudar a combatir males comunes en la sociedad actual, tales como la ansiedad, el estrés o la depresión. Nos encontramos ante un recurso valioso de potencial incalculable, que ya ha quedado lejos de ser una "pérdida de tiempo" o un "entretenimiento vacío". Utilicemos esta herramienta de la mejor forma posible.

7. REFERENCIAS

Aparicio, A. F., Vela, F. L. G., Sánchez, J. L. G., & Montes, J. L. I. (2012, October). Analysis and application of gamification. In *Proceedings of the 13th International Conference on Interacción Persona-Ordenador* (pp. 1-2).

Colzato, L. S., Van Leeuwen, P. J., Van Den Wildenberg, W., & Hommel, B. (2010). DOOM'd to switch: superior cognitive flexibility in players of first person shooter games. *Frontiers in psychology*, *1*, 8.

Corbetta, M., & Shulman, G. L. (2002). Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain. *Nature reviews neuroscience*, 3(3), 201-215.

Djaouti, D., Alvarez, J., & Jessel, J. P. (2011). Classifying serious games: the G/P/S model. In *Handbook of research on improving learning and motivation through educational games: Multidisciplinary approaches* (pp. 118-136). IGI Global.

Karbach, J., &Kray, J. (2009). How useful is executive control training? Age differences in near and far transfer of task switching training. *Developmental science*, 12 (6), 978-990.

Kowal, M., Toth, A. J., Exton, C., & Campbell, M. J. (2018). Different cognitive abilities displayed by action video gamers and non-gamers. *Computers in Human Behavior*, 88, 255-262.

Kühn, S., Lorenz, R., Banaschewski, T., Barker, G. J., Büchel, C., Conrod, P. J., & IMAGEN Consortium. (2014). Positive association of video game playing with left frontal cortical thickness in adolescents. *PloSone*, 9(3), e91506.

Lee, H., Boot, W. R., Basak, C., Voss, M. W., Prakash, R. S., Neider, M. &Kramer, A. F. (2012). Performance gains from directed training do not transfer to untrained tasks. *Acta psychologica*, 139 (1), 146-158.

Llamas-Alonso, J., Guevara, M. A., Hernandez-Gonzalez, M., Hevia-Orozco, J. C., & Almanza-Sepulveda, M. L. (2019). Action video gameplayers require greater EEG coupling between prefrontal cortices to adequately perform a dual task. *Entertainment Computing*, *30*, 100302.

Llewellyn, D. J., Lang, I. A., Langa, K. M., &Huppert, F. A. (2008). Cognitive function and psychological well-being: findings from a population-based cohort. *Age and ageing*, *37*(6), 685-689.

Moisala, M., Salmela, V., Hietajärvi, L., Carlson, S., Vuontela, V., Lonka, K. &Alho, K. (2017). Gaming is related to enhanced working memory performance and task-related cortical activity. *Brain Research*, 1655, 204-215.

Oei, A. C., & Patterson, M. D. (2014). Playing a puzzle video game with changing requirements improves executive functions. *Computers in Human Behavior*, 37, 216-228.

Quiroga, M. A., Diaz, A., Román, F. J., Privado, J., & Colom, R. (2019). Intelligence and video games: Beyond “brain-games”. *Intelligence*, 75, 85-94.

Sala, G., Aksayli, N. D., Tatlidil, K. S., Tatsumi, T., Gondo, Y., Gobet, F., &Verkoeijen, P. (2019). Near and far transfer in cognitive training: A second-order meta-analysis. *Collabra: Psychology*, *5*(1).

Steenbergen, L., Sellaro, R., Stock, A. K., Beste, C., & Colzato, L. S. (2015). Action video gaming and cognitive control: playing first person shooter games is associated with improved action cascading but not inhibition. *PLoSOne*, 10(12), e0144364.

Ungerleider, S. K. A. L. G. (2000). Mechanisms of visual attention in the human cortex. *Annual review of neuroscience*, *23*(1), 315-341.

Wu, S., Cheng, C. K., Feng, J., D'Angelo, L., Alain, C., &Spence, I. (2012). Playing a first-person shooter video game induces neuroplastic change. *Journal of cognitive neuroscience*, *24*(6), 1286-1293.

GAMIFICACIÓN EN ECONOMÍA DE LA EMPRESA. UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN A TRAVÉS DEL SIMULADOR EMPRESARIAL PRAXIS MMT

MIKEL BARBA DEL HORNO
Universidad de País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea

1. INTRODUCCIÓN

El término gamificación o ludificación ha surgido en los últimos tiempos como una manera de denominar todas aquellas actividades que, partiendo del juego, sirven para generar conocimiento o valor económico. Estamos, por lo tanto, ante una estrategia que trata de definir una situación basada en el juego en un entorno que no es, en principio, lúdico; que trata de transformar en juego actividades que en principio no resultan agradables. El objetivo de la gamificación sería, en definitiva, que las personas realicen actividades potencialmente desagradables por propia iniciativa, con gusto y satisfacción.

De esta manera, la gamificación se ha visto por algunos como una manera de dulcificar el mundo y por otros, como una peligrosa herramienta que puede conducir a una situación en la que las personas son explotadas por otras sin ni siquiera darse cuenta. Cada vez se habla más de gamificación y cada vez se extiende su uso a ámbitos más diversos. Se la ha pensado como una forma de aumentar la productividad a través de la motivación en las actividades de producción (Gerdenitsch et al., 2020) o logísticas (Warmelink et al., 2020) o como una forma de estimular el aprendizaje de idiomas (Flores, 2015). En el ámbito académico la gamificación ha sido planteada como una estrategia que permite aumentar la participación del alumnado y tiene efectos positivos sobre la motivación y el aprendizaje (Andreu y Manuel, 2020; Buckley y Doyle, 2016; da Rocha Seixas et al., 2016).

En este texto, a pesar de reconocer que, como toda tecnología, la gamificación puede tener ciertos peligros, partimos de la idea de que también puede ser utilizada de manera efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales y, particularmente, en la disciplina de Economía de la empresa.

Uno de los problemas de las disciplinas relacionadas con las ciencias sociales es que se han prestado tradicionalmente menos a un enfoque práctico que la disciplinas técnicas o científicas. Gran parte del rechazo que expresan ciertos alumnos a las ciencias sociales está relacionado con el hecho de que las consideran disciplinas puramente teóricas que requieren una actitud pasiva por parte de los alumnos en la clase que se tienen que limitar a escuchar al docente o, como mucho, a participar en algún debate teórico sobre el tema que se esté tratando. No existía en las ciencias sociales nada parecido al laboratorio o el taller donde los conocimientos adquiridos en la clase teórica pudieran ser puestos en práctica.

Los avances en la informática y el desarrollo de un número creciente de simuladores quizás estén empezando a transformar ese modelo de clase de ciencias sociales pasivas poniendo a disposición de los docentes herramientas con un interesante potencial práctico.

En este capítulo desarrollamos una propuesta didáctica para la asignatura de Economía de la Empresa que se basa en el uso del simulador empresarial *Praxis MMT*. Procedemos en el primer apartado a describir el funcionamiento del simulador para, después, exponer una propuesta de trabajo en clase en el segundo, hacer un repaso de las competencias que se pueden trabajar con esta acción formativa en el tercer apartado y una propuesta de evaluación en el cuarto.

2. FUNCIONAMIENTO DEL SIMULADOR

El simulador empresarial *Praxis MMT* es un simulador con características profesionales que se utiliza en numerosas universidades y escuelas de negocio. El simulador es de pago, pero se ofrece, con diferentes patrocinios, de manera gratuita a través del programa *Young Business Talents*, un concurso que se desarrolla a través de este simulador y en

el que pueden participar centros educativos. Este concurso se desarrolla anualmente y la inscripción en el mismo es gratuita porque cuenta con el patrocinio de la propia empresa propietaria del simulador, de la escuela de negocios ESIC y de diferentes empresas que, dependiendo de la edición otorgan su patrocinio a cambio de publicidad y que, en ocasiones, se ven reflejadas en los productos con los que se opera en el simulador. Por ejemplo, en una de las ediciones en las que el patrocinio corría a cargo de una conocida marca de cremas para la piel, los productos con los que se operaba en el simulador eran crema hidratante y crema solar.

El tema de la participación de empresas privadas en las dinámicas educativas ha sido duramente criticado porque se ha visto como una amenaza que podría condicionar el desarrollo del currículo en base a los intereses de esas empresas. Ciertamente es un riesgo que existe y pensamos que la crítica está plenamente justificada. Prueba de ello son las intervenciones a través de las cuales ciertas entidades financieras han tratado de influir en la definición del currículo de economía en secundaria, introduciendo como elementos del programa educativo recomendaciones financieras como la conveniencia de abrir un plan de pensiones privado. Este tipo de acciones son condenables y deberían quedar fuera del sistema educativo. En el caso del programa *Young Business Talents* pensamos por el contrario que la exposición a la publicidad es mínima y que como herramienta práctica es útil y no presenta problemas más allá de la sempiterna promoción del emprendizaje que puede ser contrarrestada de manera efectiva a través de la acción del docente. En cualquier caso, como alternativa al concurso existe la posibilidad de adquirir una licencia para utilizar le simulador, pero en este caso habría que incurrir en unos costes significativos.

El simulador ofrece la posibilidad de operar con una empresa en un mercado en el que participan otros grupos de alumnos. Recrea un mercado de dos productos en el que participan cuatro o cinco empresas y en el que hay que tomar decisiones sobre diferentes variables como precios, márgenes, inversiones productivas, niveles de producción, salarios, publicidad, etc. Ofrece, de esta manera, la posibilidad de que varios grupos de alumnos tomen decisiones empresariales

complejas en un entorno de incertidumbre similar al que tienen que enfrentar las empresas reales en los mercados.

El punto de partida es un escenario que proporciona a los participantes la información básica de funcionamiento del juego: costes de producción, costes de las delegaciones comerciales, costes de transporte, costes de publicidad, descripción de las campañas publicitarias que se pueden llevar a cabo, datos sobre los mercados en los que se va a vender, etc. Los juegos se dividen en varios ejercicios económicos al final de los cuáles se ofrecen los resultados de las empresas en base a las decisiones adoptadas. Los participantes pueden realizar estudios de mercado que les proporcionan información adicional sobre las decisiones y los resultados obtenidos por las otras empresas. Esta información es importante para delimitar cuáles son las estrategias más efectivas y para realizar diagnósticos sobre las causas de los resultados obtenidos en los ejercicios anteriores.

Una de las ventajas del simulador es que proporciona información financiera de la empresa lo que permite al alumnado aprender a interpretar documentos contables como balances o cuentas de resultados.

Los participantes deben tomar decisiones en múltiples áreas de la empresa, desde la producción a las finanzas. A continuación, se describen las principales decisiones que deben ser tomadas en cada ejercicio económico.

2.1. Producción

Los participantes tienen que tomar decisiones de producción relativas a la cantidad de unidades que van a producir de cada uno de los productos. Existe una limitación máxima de productos que puede ser ampliada en los ejercicios siguientes si se realiza una inversión en inmovilizado. La inversión en inmovilizado conlleva unos mayores gastos en los ejercicios ulteriores porque debe amortizarse y aumenta los costes fijos, de estructura, de la producción.

Los stocks se acumulan de un ejercicio a otro, por lo que esta decisión resulta útil para trabajar la manera de contabilizar los costes de producción en un ejercicio. Aunque las unidades no vendidas pasarían a engrosar la cuenta de existencias y, por lo tanto, no se contabilizarían como costes los costes de producción asociados; sí que generarían unos costes adicionales de almacenamiento y unos costes de oportunidad porque restan liquidez a la empresa y, o bien la obligan a endeudarse o le restan capacidad para realizar inversiones financieras.

2.2. Publicidad

Las decisiones relativas a la publicidad se dividen en dos bloques. Por un lado, los participantes tienen que decidir el número de inserciones publicitarias que van a realizar por producto, mercado y soporte. Existen diferentes soportes (prensa, radio, internet, televisión) con diferentes ratios de cobertura y diferentes costes.

La segunda decisión tiene que ver con la elección del anuncio que se va a emitir o publicar. En el escenario existe una descripción detallada de cada uno de los anuncios de la que se puede deducir el cliente objetivo y el posicionamiento del producto (beneficios para la salud, producto natural, por ejemplo). Existen unas campañas más efectivas que otras; pero, en cualquier caso, la efectividad de una campaña publicitaria dependerá también del posicionamiento del producto y de que se coincida o no con otras empresas competidoras en un posicionamiento concreto. Por ejemplo, si el posicionamiento que hemos elegido con la publicidad es el de definir nuestro producto como un producto beneficioso para la salud y esta estrategia la utilizan también las empresas competidoras las ventas no aumentarán tanto como si somos los únicos en optar por ese posicionamiento. Para conocer el posicionamiento y las campañas publicitarias elegidas por las empresas competidoras hay que realizar estudios de mercado, la mayoría de los cuales tienen un coste.

2.3. ESTUDIOS DE MERCADO

La realización de estudios de mercado es fundamental para poder tomar decisiones fundamentadas en los ejercicios posteriores. Existe la posibilidad de realizar 19 estudios de mercado distintos, tres de los cuales son gratuitos. Estos estudios proporcionan información sobre las ventas de los competidores, los precios que han establecido, las campañas publicitarias que han utilizado o la fuerza de ventas que han movilizado; en definitiva, nos proporcionan información sobre las decisiones adoptadas y los resultados obtenidos por las otras empresas.

Es interesante, en este sentido, que el alumnado sea consciente de que los resultados obtenidos no se vinculan únicamente a las decisiones adoptadas por uno mismo, sino que están condicionadas por las decisiones que han tomado el resto de participantes en el mercado y que, por lo tanto, no existen estrategias correctas que puedan ser válidas siempre, ya que se encuentran en un entorno de incertidumbre que les obliga a ir haciendo correcciones en las decisiones adoptadas.

2.4. FUERZA DE VENTAS

La empresa puede elegir el número de delegaciones de venta que va a utilizar en los diferentes mercados. Las delegaciones tienen un coste fijo al que deberá añadirse el coste de los vendedores. Se debe de definir el número de vendedores que se utilizarán por delegación y el sueldo fijo y variable de dicho personal. En las zonas en las que se decida no establecer delegaciones la venta se hace a través de mayoristas que se quedan con un margen sobre el producto.

En este apartado se pueden hacer cálculos con el alumnado utilizando el modelo del punto muerto para determinar a partir de que volumen de ventas empieza a ser rentable el establecimiento de delegaciones. Es interesante también para ver con un ejemplo práctico la diferencia entre costes fijos y variables.

2.5. Precios, promociones y lineal

Existen diferentes canales de venta (grandes superficies, supermercados y tiendas), por lo que los participantes deberán establecer los precios para cada producto mercado y canal. Asimismo, deberán establecer el margen que van a dejar al minorista encargado de la venta. Además del precio y del margen, se deberán establecer un objetivo en el porcentaje de lineal que se quiere lograr en los expositores. En este caso, el objetivo debe ser razonable porque si no el simulador penaliza la decisión adoptada.

Este punto es interesante porque los participantes pueden probar diferentes estrategias de precios según el canal. El margen y el lineal deben ser también parte de una estrategia para lograr promover las ventas y sirven para que el alumnado sea consciente de que cuando se articula la venta a través de minoristas el margen que se les deja es un elemento esencial para que el propio minorista promocione la venta de nuestro producto.

Otra de las decisiones a adoptar es la relativa a las promociones. Existen tres tipos diferentes de promociones que pueden ser aplicadas de manera diferencial dependiendo del canal de venta. Las tres promociones en cuestión son la reducción del precio de compra, el descuento en la próxima compra y el 3x2. Hay que definir también el número de unidades que quieren venderse en promoción.

Las decisiones sobre precios, margen y promociones se prestan a que el alumnado trabaje cálculos complejos sobre los costes unitarios en función de las unidades vendidas. Aunque estos cálculos no son necesarios para tomar la decisión pueden desarrollarse como actividad complementaria en alguno de los ejercicios del juego.

2.6. Inversiones financieras

El alumnado deberá decidir si realiza o no inversiones financieras con los excedentes de caja. De la misma manera, en el caso de la empresa no disponga de la liquidez suficiente para llevar adelante sus gastos operativos, se deberá solicitar un crédito. La aplicación nos ofrece una herramienta para hacer el cálculo de la Tesorería Operativa Necesaria

para que el alumnado sepa la cantidad de crédito que deberá solicitar o el excedente de caja que podrá invertir. En cualquier caso, este apartado puede servir para trabajar el concepto de Tesorería Operativa Necesaria, aprender a calcularla y explorar el problema de la financiación en una empresa.

3. DISEÑO DE LA ACTIVIDAD Y TEMPORALIZACIÓN

El diseño de la actividad consta de tres fases: una explicación introductoria, la fase de desarrollo del juego y la fase de evaluación en la que el alumnado deberá realizar una exposición oral de la dinámica del juego. Se comenzaría, por lo tanto, con la fase introductoria que podría ser de una sesión, en la que el docente explicaría el funcionamiento general del programa el escenario desde el que se parte y la metodología de evaluación que se va a utilizar.

Una vez hecho esto, lo más conveniente es que el alumnado comience a trabajar con el simulador. Se divide la clase en grupos de tres o cuatro personas. Si se opta por la modalidad de concurso se deben hacer las inscripciones y las fechas estarían definidas por la organización. Por lo tanto, habría que comenzar el programa en las fechas indicadas.

Una vez explicado el funcionamiento y realizadas las inscripciones los alumnos empezarían a trabajar con el simulador por grupos. Al principio, hasta que se hayan familiarizado con los diferentes tipos de decisiones y las implicaciones de cada una de ellas es normal que el alumnado se muestre un poco desorientado y, por lo tanto, en esta fase requerirá de mucha labor de tutorización por parte del docente. Progresivamente, el alumnado se irá familiarizando con el funcionamiento del simulador lo que permitirá avanzar en explicaciones y análisis más complejos.

El primer ejercicio se ha de trabajar únicamente con la información que proporciona el escenario; pero, a partir del segundo ejercicio, los participantes deberán analizar los resultados del ejercicio anterior y los estudios de mercado realizados. Se debe recordar a los alumnos que vayan tomando notas y guardando informes de las decisiones adoptadas y de los resultados obtenidos en cada ejercicio porque los

necesitarán posteriormente para realiza la presentación que serán evaluada.

A medida que avanza el juego los participantes irán recibiendo puntuaciones y serán clasificados en base a los resultados obtenidos. El concurso *Young Business Talents* se estructura en cuatro juegos de entre dos y tres ejercicios cada uno. Esto permite a los participantes volver a empezar de cero en caso de que hayan tenido unos malos resultados en alguno de los ejercicios. Como es natural, unos resultados negativos en uno de los ejercicios suelen conllevar una situación financiera negativa y un consiguiente aumento de los gastos financieros. Esto provoca que se parta con una desventaja en los ejercicios subsiguientes respecto a los participantes que han obtenido unos buenos resultados. La estructura en diferentes juegos independientes permite que ese lastre no se extienda de manera indefinida.

La duración de esta fase del juego es de once semanas si se participa en el concurso y se articula en una ronda por semana. Dependiendo de la disponibilidad de tiempo podrían dedicarse una o dos horas por semana. En el caso de que adquiera la aplicación privativa la organización sería más flexible. Una vez terminada la fase del simulador se puede dejar algún tiempo para que el alumnado preparé la presentación que serán evaluada y que explicaremos más adelante.

4. COMPETENCIAS Y CONTENIDOS QUE SE DESARROLLAN

El simulador es flexible y se pueden trabajar numerosas competencias vinculadas a la disciplina de la Economía de la Empresa o de otras disciplinas como el análisis contable y financiero. Entre las competencias más destacables podríamos destacar las siguientes:

- Practicar con un caso empresarial concreto el modelo de punto muerto. Puede aplicarse al cálculo de la rentabilidad de algunas inversiones como la apertura de delegaciones o al cálculo del beneficio operativo de la empresa.

- Diseñar diferentes estrategias de segmentación de mercados. Existe la posibilidad de vender dos productos en dos mercados distintos lo que proporciona diferentes combinaciones posibles pudiendo optar los participantes por una estrategia más diversificada o una más especializada.

- Trabajar diferentes estrategias de precios combinadas con promociones. Permite también hacer cálculos complejos sobre los costes si los descuentos se aplican sólo a una parte de los productos vendidos.

- Analizar balances y cuentas de resultados. La aplicación nos proporciona las cuentas detalladas, por lo que se pueden aplicar técnicas de análisis de los estados financieros que, aunque no sean necesarias para el desarrollo del juego, pueden servir para robustecer los conocimientos desarrollados en otras unidades didácticas.

- Diseñar una estrategia de comunicación vinculada a un objetivo de posicionamiento. Aquí también se puede calcular la mayor o menor rentabilidad de diferentes tipos de publicidad en función del coste y la cobertura de cada uno de los medios de comunicación. Como los datos de audiencias se dan desglosados por género y los anuncios tienen también contenidos que apelan a esta dimensión, se pueden definir estrategias de segmentación que incluyan el anuncio y el soporte en función del cliente objetivo al que se quiera llegar.

- Trabajar el concepto de Tesorería Operativa Necesaria y tomar decisiones de inversión o de endeudamiento en función del estado de la tesorería. Este punto es interesante para indagar en la importancia de la cuenta financiera de las empresas y la repercusión que tienen sobre los resultados.

- Tomar decisiones de producción en función de los stocks disponibles. Aunque no se hace una gestión directa de los inventarios, el simulador sí que nos permite trabajar el concepto de ruptura de stock y sus consecuencias. Al final de cada

ejercicio los participantes reciben datos sobre las unidades vendidas y las demandadas de la marca. En el caso de que las demandadas sean superiores al stock del que se dispone se produciría una ruptura de stock que puede reflejar varios problemas; una producción insuficiente, un uso ineficiente, por excesivo, de los gastos de publicidad o bien un precio demasiado bajo.

Podrían trabajarse otros aspectos, pero, como puede apreciarse, el simulador ofrece flexibilidad para trabajar casi todas las áreas funcionales de una empresa desde un nivel de iniciación hasta niveles avanzados.

5. EVALUACIÓN

Quizás uno de los aspectos que más suele echar para atrás a los docentes a la hora de aplicar este tipo de herramientas en clase sea que existe una percepción de que resulta difícil evaluar en base a las mismas. Esta percepción cambia si pensamos que el uso del simulador es parte del proceso de aprendizaje y que debemos de diseñar instrumentos de evaluación paralelos al mismo. Se podría hacer, por ejemplo, un examen teórico sobre aspectos del simulador o poner una situación práctica que pudiera darse en el simulador y que el alumno tenga que interpretar dicha situación y proponer una serie de decisiones. Se podrían hacer también autoevaluaciones grupales y que los alumnos puntúen al resto de miembros de su grupo. En este caso optaremos por una exposición oral como instrumento de evaluación, pero como decimos, no es ni muchos menos la única estrategia posible.

Habría que apuntar aquí que la misma aplicación proporciona resultados que podrían ser utilizados como indicadores para la evaluación. En este caso no hemos considerado esa posibilidad porque unos resultados positivos no siempre indican que haya existido un proceso racional fundamentado detrás; pueden deberse en algunos casos al azar o a que los competidores han tomado decisiones nefastas. La exposición razonada de las decisiones adoptadas evita este tipo de problemas.

Por lo tanto, la propuesta de evaluación se articula en base a la exposición oral de las decisiones adoptadas y de los resultados obtenidos. Las evaluaciones se podrían iniciar a partir del segundo ejercicio en el que los participantes disponen de información relativa a los resultados y a los estudios de mercado del ejercicio anterior. Basándose en la información del escenario, los resultados y los estudios de mercado realizados, el alumnado tendría que exponer de manera justificada sus decisiones empresariales en los siguientes ámbitos: producción, precios, estrategia comercial, publicidad, estudios de mercado y finanzas. La evaluación se articula mediante una rúbrica que puntúa los siguientes aspectos: la comunicación oral, el diagnóstico en base al análisis de los resultados y de los estudios de mercado y la coherencia de las decisiones tomadas con el diagnóstico realizado.

La rúbrica de evaluación se divide en cuatro ítems: diagnóstico, decisiones, exposición oral y presentación. El primer ítem valora la capacidad de hacer un diagnóstico adecuado de la situación de la empresa. La puntuación máxima en este apartado serían tres puntos que se corresponderían con tres objetivos que tiene que lograr el alumnado. En primer lugar, el alumnado debe ser capaz de interpretar de manera adecuada los datos de los estudios de mercado y de las cuentas de resultados y el balance de situación. En segundo lugar, se valorará que el alumnado sea capaz de discernir las causas de los resultados obtenidos; si se ha incurrido en pérdidas, deberán decir si estas responden a una insuficiencia de ingresos o a un elevado gasto, por ejemplo, que tipo de gastos han sido los que han generado las pérdidas; en caso de que no se hayan logrado los ingresos suficientes si esto se debe a un precio excesivamente bajo o a que no se ha logrado un adecuado volumen de venta, etc. El tercer objetivo implica que el alumnado sea capaz de realizar un diagnóstico de los resultados de las empresas competidoras, identificando los factores éxito o fracaso que puedan servir para orientar las decisiones futuras.

El segundo ítem valoraría la capacidad para adoptar las decisiones adecuadas de manera coherente con el diagnóstico realizado en el apartado anterior. En este caso la puntuación sería de otros tres puntos ligados a t res objetivos. En primer lugar, deben de proporcionar una

explicación clara de las medidas adoptadas, tienen que ser capaces de comprender en qué se concretan las medidas que han adoptado. En segundo lugar, el alumnado debe de ser capaz de justificar las medidas tomadas en base al diagnóstico realizado; aquí se trataría de explicar el "para qué" de las medidas. El tercer objetivo estaría relacionado con que las decisiones adoptadas en los diferentes apartados tengan una coherencia, sean el resultado de una estrategia general y no de razonamientos parciales. Resulta importante en este punto que no se tomen medidas contradictorias o, en caso de hacerlo, que se justifiquen adecuadamente.

TABLA 1. Rúbrica de evaluación del simulador empresarial Praxis MMT.

	1 pt	2 pt	3 pt
Diagnóstico 3 pt	Cumple 1	Cumple 2	• Interpreta los datos de los informes y la hoja de resultados adecuadamente • Realiza un diagnóstico de las causas de los resultados • Analiza los resultados de las empresas competidoras en relación a los propios
Decisiones 3 pt	Cumple 1	Cumple 2	• Comprende las medidas adoptadas • Justifica las medidas adoptadas en base al diagnóstico realizado • Existe una adecuada articulación entre los diferentes aparatados
Exposición oral 3 pt	Cumple 1	Cumple 2	• Se expresa de forma clara e inteligible • Utiliza vocabulario técnico con solvencia • Estructura la información de manera adecuada
Presentación gráfica 1 pt	La presentación tiene un soporte gráfico adecuado		

Fuente: elaboración propia

El tercer ítem valoraría la exposición oral desde un punto de vista formal. La capacidad de expresarse de forma clara a través de la palabra y las destrezas para hablar en público son elementos centrales en los programas educativos de los diferentes niveles académicos. En este caso, el apartado se puntuaría con otros tres puntos relacionados con tres objetivos. El primero implica que el alumno se exprese de forma clara e inteligible, que sea capaz de hablar con fluidez y que se entienda lo que trata de expresar. El segundo objetico tiene que ver con el uso de un vocabulario de carácter técnico, propio de la disciplina de Economía de la Empresa. Uno de los aprendizajes básicos de cualquier disciplina consiste en la adquisición del vocabulario y la jerga propios de ese campo del saber y la economía no es una excepción. Por último, el tercer objetivo estaría relacionado con que el alumno sea capaz de estructurar la información de manera adecuada, que siga un orden lógico que haga comprensible su exposición.

El cuarto ítem, por su parte, tendría un valor de un punto y valoraría el soporte gráfico que los alumnos utilizan para la exposición oral. Se trataría aquí de que los diferentes grupos elaboren una presentación con material gráfico y las ideas principales que les sirva como guía en la exposición.

La exposición oral puede realizarse una única vez al final del programa o realizarse de manera periódica. Es recomendable realizar al menos una evaluación intermedia de carácter formativo, para que el alumnado pueda utilizar esa evaluación como punto de apoyo para mejorar en la evaluación final. Además de esta evaluación podrían llevarse a cabo evaluaciones de aspectos específicos del simulador. Se podría, por ejemplo, hacer una evaluación centrada únicamente en la estrategia comercial en la que el alumnado tenga que relacionar las decisiones adoptadas con las diferentes teorías estudiadas en las sesiones teóricas, o una evaluación que se centrara únicamente en el análisis de los estados financieros de la empresa.

6. CONCLUSIONES

Como conclusión podemos decir que el simulador *Praxis MMT* es una herramienta adecuada para trabajar aspectos relacionados con el temario de la asignatura de Economía de la Empresa y que se pueden desarrollar a partir del mismo actividades evaluables que sean capaces de medir la adquisición de competencias por parte del alumnado.

Este tipo de acciones formativas permiten romper con la rutina de la clase magistral o la elaboración de ejercicios prácticos sobre el papel e introducen al alumnado en un contexto en el que sus decisiones tienen efectos prácticos y medibles. A partir de varios años de experiencia participando en el programa *Young Business Talents*, podemos decir que es una herramienta que genera una motivación importante en los alumnos. Además de desarrollar destrezas propias de la disciplina, hemos podido observar que los alumnos aprenden a coordinarse cuando están trabajando en un grupo, a debatir las propuestas y a asumir de manera colectiva los éxitos y los fracasos. Otra de las virtudes del simulador es que sirve para prepararse para afrontar situaciones de incertidumbre. El hecho de que no exista una respuesta buena nos aproxima más a las dinámicas de la vida real donde el objetivo más que obtener la solución o conocer la verdad es tomar decisiones de manera responsable y razonada, utilizando nuestros conocimientos, pero sabiendo también que, por más que trabajemos, nunca tendremos la garantía de que las cosas vayan a salir exactamente como las hemos planificado.

Si bien el salto desde las dinámicas académicas tradicionales es sustancial tampoco debemos olvidarnos de que estamos trabajando en un entorno artificial que, aunque tenga similitudes con las dinámicas de mercado reales, no deja de ser fruto de un diseño. Todo simulador tiene sesgos y es en cierto grado una simplificación de la vida real. Alguien que conozca los algoritmos que se encuentra tras la caja negra del simulador tendrá una ventaja a la hora de tomar las decisiones. La influencia de la publicidad y otros elementos sobre la demanda está también automatizada en este caso. Tratamos con competidores reales, pero con consumidores virtuales, por lo que el simulador tam-

poco puede tomarse como un reflejo fiel de la realidad; adquirir unas grandes destrezas en el simulador no implica, por lo tanto, que seamos capaces de enfrentarnos a los mercados y el mundo de los negocios reales. Tampoco podemos olvidarnos de los riesgos que tiene, aunque será de manera virtual, el poner en común los términos juego y dinero. Por todo ello, nos parece recomendable extender estas reflexiones al alumnado, hacerles ver que el simulador es una forma de poner en práctica y asentar los conocimientos teóricos adquiridos pero que, de ninguna manera, los prepara para obtener resultados positivos inmediatos en el mundo real.

En cualquier caso, con sus luces y sombres, el uso de simuladores nos parece una estrategia docente que tiene aspectos muy positivos y que, con gran probabilidad, se va a ir extendiendo en los próximos años a los largo y ancho de nuestro sistema educativo.

7. REFERENCIAS

Andreu, P., y Manuel, J. (2020). *Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios*. https://gredos.usal.es/handle/10366/142149

Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una pregunta. Nombres. *Revista de Filosofía*, 27 (1), 121-136. Universidad Nacional de Córdoba

Buckley, P., y Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162-1175. https://doi.org/10.1080/10494820.2014.964263

da Rocha Seixas, L., Gomes, A. S., y de Melo Filho, I. J. (2016). Effectiveness of gamification in the engagement of students. *Computers in Human Behavior*, 58, 48-63. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.021

Flores, J. F. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, 27, 32-54.

Gerdenitsch, C., Sellitsch, D., Besser, M., Burger, S., Stegmann, C., Tscheligi, M., y Kriglstein, S. (2020). Work gamification: Effects on enjoyment, productivity and the role of leadership. *Electronic Commerce Research and Applications*, 43, 100994. https://doi.org/10.1016/j.elerap.2020.100994

Warmelink, H., Koivisto, J., Mayer, I., Vesa, M., y Hamari, J. (2020). Gamification of production and logistics operations: Status quo and future directions. *Journal of Business Research*, 106, 331-340. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.09.011

LA GAMIFICACIÓN COMO RESPUESTA A LA DEMANDA EDUCATIVA DE LAS NUEVAS GENERACIONES EN EL AULA DE INGLÉS

LORENA BERMEJO GONZÁLEZ
Universidad Católica de Ávila
VICTORIA EUGENIA LAMAS ÁLVAREZ
Universidad Católica de Ávila

1. INRODUCCIÓN

En el contexto social y educativo actual, se impone la necesidad de un enfoque educativo que busque la innovación como respuesta a las necesidades educativas de las nuevas generaciones. Esto ha dado como resultado la implementación de una gran variedad de metodologías que se pueden interrelacionar en su aplicación en el aula. El estudio de estas nuevas metodologías nos lleva a profundizar en la presente investigación una de ellas: la gamificación o ludificación (como es conocida en los países pertenecientes a Sudamérica).

A continuación, se explora con mayor profundidad este tipo de metodología para poder llevar a cabo la posterior intervención en el aula.

1.1. ¿QUÉ ES LA GAMIFICACIÓN EN EL AULA?

El concepto de la gamificación es bastante nuevo y de acuerdo con Werbach y Hunter (2012) "es el uso de los elementos y las técnicas del juego en contextos fuera del mismo juego". Se basa en el éxito de la industria del juego, redes sociales y las décadas de investigación en la psicología humana. Básicamente, cualquier actividad o tarea puede ser gamificada.

La gamificación se podría definir también como la utilización de los elementos (reglas, dinámica…) de los juegos en otros ámbitos de la

vida; en este caso en la enseñanza. Es el uso de técnicas lúdicas para comprometer a las personas, motivar a la acción y promover el aprendizaje y resolución de problemas (Vergara-Rodríguez y Gómez-Vallecillo, 2017).

Por su parte Vassileva (2012) nos indica que:

> en la gamificación se utilizan elementos propios de juegos y videojuegos, como puntos, medallas e insignias, para lograr el comportamiento que se quiere por parte de los jugadores (p. 177).

El objetivo principal de la gamificación se centra en incrementar la participación y el interés de una persona, que en la mayoría de los textos publicados son llamados "usuarios", y motivar a esas personas incorporando los elementos del juego, a través de respuestas inmediatas. Este ambiente crea en el usuario un sentimiento de poder y compromiso con la tarea.

Antes de que apareciese el concepto de gamificación ya se aplicaba este tipo de metodología. Se le han dado muchos usos antes de que surgiera este concepto. Pero, hoy en día con la masificación de las redes sociales y la accesibilidad a Internet, el concepto se está aplicando a muchos usos diversos, entre ellos: la educación, motivación para empleados en empresas, batir y comprender las enfermedades, crear una competencia sana, promover las donaciones a organismos de caridad, promover la fidelización de clientes en un negocio, etc.

El éxito de esta metodología parece deberse a su perfecta adaptación a la psicología del hombre contemporáneo, por lo cual parece ser una herramienta idónea para motivar al alumnado en materias complejas.

Pero antes de profundizar más en el campo de la gamificación hay que diferenciarlo del Aprendizaje Basado en el Juego, términos que se confunden con facilidad.

1.2. Diferencias con el aprendizaje basado en el juego

Aunque se confunden con facilidad, existe una gran diferencia entre el concepto de gamificación y el de Aprendizaje Basado en los Juegos

(ABJ), la cual se descubre con la simple definición que nos aporta Rodríguez Bueno (2015):

> El aprendizaje basado en juegos consiste en la utilización de juegos como recurso de aprendizaje, lo que supone una experiencia educativa y lúdica como metodología que se puede aplicar en distintas áreas por distintas razones: motiva al alumnado, dinamiza la clase, ayuda a razonar y ser autónomo, permite el aprendizaje activo, proporciona información útil al docente, potencia la creatividad y la imaginación, fomenta las habilidades sociales...; por lo que supone una herramienta de apoyo al aprendizaje muy potente (p. 139).

Podemos identificar mejor las diferencias entre las dos metodologías en la siguiente tabla:

TABLA 1. Diferencias entre gamificación y ABJ.

Gamificación	ABJ
Consiste en el uso de las mecánicas del juego en entornos tradicionalmente no lúdicos.	Consiste en el uso de juegos y videojuegos didácticos, en contextos educativos.
Generalmente se añaden características de los juegos el Learning Management System u otro sistema más que realizar cambios en el contenido.	El contenido es normalmente trasformado para adecuarse a la historia y las escenas del juego.
Puede ser una colección de tareas con puntos o una forma de recompensa.	Los juegos tienen definidas las reglas y los objetivos.
Perder puede o no ser posible porque el objetivo es motivar a los alumnos para que pasen a la acción y realicen algo.	Existe la posibilidad de perder.
Que sea intrínsecamente gratificante es opcional.	A veces simplemente jugar el juego es intrínsecamente gratificante.
La retroalimentación juega un papel muy importante.	La retroalimentación juega un papel muy importante.

Fuente: elaboración propia

Si analizamos la tabla, podemos percibir que mientras que las dos metodologías utilizan los elementos de los juegos como son las reglas o las finalidades, el ABJ utiliza en sí el propio juego como recurso, mientras que la gamificación se centra más en la obtención de un reconocimiento a través de actividades diseñadas con la mentalidad de un juego.

1.3 IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA

Cuando se quiere implementar un sistema gamificado en cualquier área se debe tener en cuenta que existe una gran diversidad de técnicas, procesos y factores.

Hay dos autores que nos indican cómo implementar la gamificación en cualquier sector, de ellos se sirven otra serie de autores para su adaptación al entorno educativo.

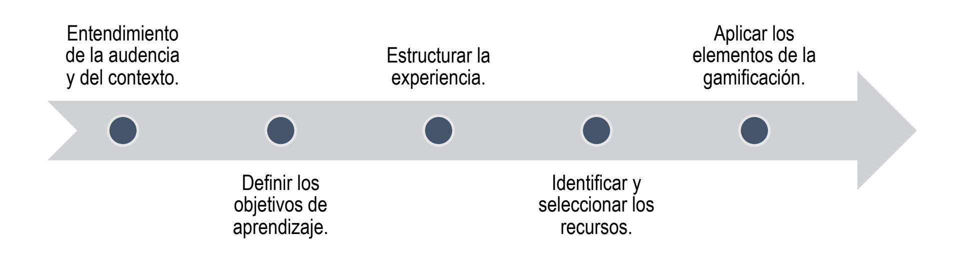
- Mittelmack (2012), nos indica que se tiene que entender el comportamiento de los usuarios y analizar en qué parte del proceso de gamificación se implicarían. Por otra parte, expone que es importante el auto-desafío constante para identificar si las actividades implican un reto, siempre teniendo en cuenta la evaluación, las mecánicas de juego y los sistemas de evaluación. Por último, indica que se deben diseñar una serie de estrategias para que el feedback de los alumnos en este caso, sea propicio; como cerciorarse de la obtención de una recompensa en el momento de la finalización de la actividad que sea equiparable al esfuerzo desarrollado durante el proceso.
- En ese mismo año, Deloitte (2012) propone una serie de pautas para la implementación de un sistema gamificado, en las que se encuentran:
  - Elegir unos objetivos que sean simples y claros con una complejidad media para su posible adición a la gamificación.
  - Conocer a la audiencia, ya que hay que tener en cuenta que la motivación varía entre las distintas personalidades de los alumnos en este caso. Se debe realizar un equilibrio entre necesidades de los alumnos y los resultados que se quieran obtener en las mecánicas que se quieran desarrollar.
  - Incidir en entornos sociales: Las empresas (centros educativos) que quieran beneficiase de los procesos de

> la gamificación encontrarán de gran utilidad las dinámicas de las redes sociales así como las aplicaciones móviles. Para mejorar el rendimiento y la participación de los alumnos las mecánicas del juego son un gran potencial.

A partir de esto, varios autores como pueden ser: Herranz Sánchez y Colomo-Palacios (2012), Simões, Díaz Redondo y Fernández Vilas (2013), Accelus, (2013), Hsin-Yuan Huang y Soman (2013), Arenas París (2014) y González y Mora Carreño (2015), Vergara-Rodríguez y Gómez-Vallecillo (2017), lo aplican a las técnicas de gamificación en el sector educativo. Todos ellos llegan a declarar con similares palabras lo que los autores citados anteriormente decían.

Para aplicar la gamificación, independientemente del curso, es necesario seguir una serie de pasos que ayudarán al maestro. Para poder aplicar la metodología de la gamificación, es conveniente seguir un plan con cinco pasos. Este modelo se representa mediante la siguiente imagen del trabajo de Huang and Soman (2013), extraído del trabajo de Figueroa, J. (2015):

FIGURA 1. Modelo de los cinco pasos de la gamificación en el aula.



Fuente: Elaboración propia (Adaptado de Huan and Soman (2013)

- Entendimiento de la audiencia y del contexto: el maestro debe conocer tanto el contexto en el que se encuentran los alumnos como los posibles recursos materiales y personales de los que puede llegar a disponer. Hay diferentes factores que pueden determinar la manera de implantar esta metodo-

logía como pueden ser: la ratio de alumnos, el ambiente que hay entre los estudiantes etc.

– Para el segundo paso, definir los objetivos de aprendizaje, es necesario ser competente en la práctica docente y tener la suficiente experiencia. Los objetivos que se planteen tiene que tener un fin común tanto en aprendizaje como en comportamiento.

– Estructurar la experiencia. El profesor en esta etapa prepara la cuantificación y la secuencia de lo que el estudiante necesita alcanzar al finalizar la etapa.

– El profesor debe identificar y seleccionar los recursos que pueden ser gamificados y cuáles no, en la cuarta etapa de la implantación.

– En la quinta etapa se tendrá la oportunidad de aplicar los elementos de la gamificación que sean oportunos, después de los anteriores pasos.

1.4. RECURSOS POSIBLES EN LA GAMIFICACIÓN EN EL AULA

Los recursos que se utilizan para la realización de la gamificación en la enseñanza de la lengua inglesa son numerosos y en continua aparición. Por ello, podemos incluir en este trabajo los indicados por el escrito de Figueroa, J., que son solo una selección de los que se pueden incluir en nuestra docencia en el aula de inglés.

El criterio de selección se refiere a su mayor adaptación al contexto temporal y social en el que se realiza este trabajo, que nos impone la necesidad de incorporar materiales y recursos que puedan favorecer la enseñanza online mediante la gamificación.

A continuación, se muestran seis de estos recursos metodológicos, los cuales están disponibles para todos los soportes o plataformas digitales (iPad, iPhone, iPod Touch, Android, Windows Phone):

– Duolingo: Esta aplicación se puede utilizar en todos los soportes digitales, por lo tanto, es fácil de incorporar al aula. Es

una aplicación de aprendizaje de diferentes lenguas, en la que los alumnos irán avanzando a través distintas actividades clasificadas por niveles.

- Class Dojo: es una aplicación que permite a los alumnos recibir una respuesta inmediata a su comportamiento. El estilo de motivación que utiliza es mediante avatares, puntos de recompensa y un ranking.
- Edmodo: Es una red social segura para grupos de estudiantes de la misma clase con su profesor. Es muy útil para realizar micro-blogs y trabajo cooperativo. Al incorporar la opción de diseño de preguntas y trivial, puede utilizarse para la gamificación.
- Zondle: En esta aplicación los alumnos pueden crear juegos sencillos para aprender cualquier materia, lo cual promueve la motivación que les lleve a crear algo para sus compañeros.
- Socrative: nos sirve para la realización de las evaluaciones a través de preguntas quiz en tres modalidades que nos ayudan a aumentar la motivación de los estudiantes.
- Brainscape: Esta aplicación nos permite estudiar mediante flashcards didácticas creadas anteriormente o pudiendo crear las nuestras. Esto favorece a la motivación de los alumnos en el intercambio de esas tarjetas.

Además de los ya indicados, existen otros recursos utilizados y/o encontrados personalmente y que tienen gran relevancia en la educación. Son los siguientes:

- Kahoot y Quizizz: Estas apps son de las más populares en la gamificación. Los alumnos o profesores realizan sus *quices* propios adaptándolos a todos los contenidos. En estas aplicaciones existen ranking y puntos.
- Classcraft: En esta plataforma similar a un videojuego, los alumnos crean un mundo de personajes en el que tienen que superar misiones individualmente o en equipo para ir ganan-

do oro. Esta plataforma tiene la motivación extra de su parecido al famoso videojuego *World of Warcraft*.

- Blooket: esta aplicación menos conocida es una variante de la mencionada Kahoot, pero con la novedad de que, dentro de la misma aplicación, durante el tiempo de competición, hay diversos mini juegos donde el alumno puede desarrollar sus habilidades. Esto incrementa la motivación, así como la competitividad de los alumnos puesto que cada uno tiene sus preferencias pudiendo seleccionar diferentes arenas donde les resulte más beneficioso ganar.

Se repite que estos son algunos ejemplos dentro del gran abanico que nos ofrece la gamificación online.

Después del exponer lo referente a las bases de la gamificación, procedemos a exponer los resultados obtenidos en algunas investigaciones de aula.

1.5. Resultados de la gamificación en el aula

A continuación, se van a exponer dos de las citas de los pocos estudios que recogen resultados en sus escritos:

- En NMC-Horizon Report (2014), según recoge Figueroa, J. (2005) en su trabajo dice que gracias a la gamificación: "Las notas de los estudiantes han mejorado un 9% y el número de estudiantes que han suspendido el curso ha disminuido un 16%" (p. 11).

Esto nos quiere decir que los resultados son muy favorables puesto que los aprobados han aumentado su número, así como sus notas.

- Por su parte, de Soto García, I. S. (2018) en su estudio dice:

> Se ha observado que los alumnos prefieren las actividades de gamificación con soporte informático ya que crean un ambiente divertido que fomenta la participación y motivación. (…) Sin embrago, también generan un aumento en la competitividad y los resultados obtenidos no son tan altos como los esperados inicialmente (p. 29-39).

Esta declaración nos indica que la gamificación, es beneficiosa cuando se emplea conjuntamente con las nuevas metodologías, aumentando los beneficios de la gamificación como pueden ser la motivación, cooperación. Pero su uso debe ser moderado puesto que también puede implicar malos resultados.

Para el diseño y desarrollo de nuestro proyecto de aula hemos empleado los estudios recientes desarrollados por los miembros del grupo de innovación educativa Educational Technologies de la Universidad Católica de Ávila (ETUCAV): Bernardino, et. al., 2021; Fernández-Arias, et. al., 2020; Vergara-Rodríguez, et. al., 2019; Vergara-Rodríguez y Mezquita-Mezquita, 2016.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Los objetivos que nos proponemos son los siguientes: identificar los fundamentos de la gamificación con el fin de que colabore eficazmente a la adquisición de contenidos de manera significativa; desarrollar una intervención educativa aplicando la gamificación tanto en sus fundamentos como en las actividades diseñadas; y, por último, diseñar una evaluación acorde a los criterios subjetivos en los que radica la metodología de la gamificación.

La hipótesis de partida es que la sustitución de la metodología tradicional de la enseñanza del inglés por la aplicación de la gamificación en el proceso de enseñanza, puede mejorar el aprendizaje del alumnado al imprimir el sello del aprendizaje significativo.

3. ESTUDIO METODOLÓGICO

El estudio se enmarca en el ámbito de una academia preparatoria de exámenes oficiales acreditativos de idioma, con grupos de alumnos pertenecientes a cursos similares de Educación Primaria, en la cual se venía aplicando la metodología de la gamificación de manera inconsciente y sin un proyecto que pautara los resultados.

Por este motivo, la acogida tanto por parte de la dirección del centro como de los alumnos y sus familias, fue óptima. La elaboración de un

proyecto de investigación y aplicación en el aula en base a la gamificación, permitió corregir errores y optimizar resultados.

3.1 METODOLOGÍA

A continuación, se expone la puesta en marcha en una academia preparatoria a los exámenes de Cambridge, que certifican el nivel de inglés que tienen los diferentes candidatos. En los siguientes apartados podremos apreciar desde el contexto de los alumnos que se prestaron a esta intervención, como el diseño y el posterior desarrollo y evaluación de esta metodología.

3.1.1 Participantes y contexto

La realización de esta intervención se ha llevado a cabo durante dos horas semanales desde el mes de octubre hasta el mes de junio, en tres grupos distintos de una misma academia, pero en localizaciones diferentes. Por ello se van a detallar las características de los diferentes grupos.

Grupo A:

Se trata de un grupo de 5 alumnos comprendidos en los cursos 4º (CS y RN) y 5º (AJ, LL, MC) de primaria, perteneciendo a su vez a dos subgrupos de nivel diferentes basados en la edad. Todos ellos llevan tres cursos con la maestra que lleva a cabo esta intervención.

Los alumnos van a un colegio situado en las afueras de la ciudad, pero viven tanto en esa misma ciudad como en un pueblo cercano. De lo cual, se puede observar que su contexto económico es medio-alto y el nivel cultural es alto a su alrededor.

Grupo B:

Este grupo se compone de 6 alumnos todos ellos de 6º de Primaria (CR, CM, LA, MG, RP, S). Su contexto educativo es un colegio público situado en una localidad rural grande. Su nivel socioeconómico es medio. Es su primer año en la academia salvo LA, que pertenecía al grupo C y estuvo en clase el curso anterior.

Grupo C:

Este grupo se compone de 11 alumnos pertenecientes a cursos diferentes, 4º (AA, D, JZ, MJ), 5º (CC, LR, LJ, RR) y 6º (JH, N, P) de primaria. Sin embargo, todos los alumnos están integrados en el mismo nivel. De estos alumnos, para los de 4º, es su primer año escolar en la academia mientras que el resto llevan dos o tres cursos en la clase.

Este grupo pertenece al mismo municipio que el grupo B, pero pertenecen a un colegio concertado. Por lo que se ha podido observar que su nivel socioeconómico es medio-alto.

3.1.2. Diseño

Al ser esta intervención metodológica hecha en un entorno de enseñanza no reglada, se procede a establecer una tabla donde se especifican los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que también se trabajan en la metodología de la preparación de los exámenes de nivel de la Universidad de Cambridge. Se expondrán los correspondientes al quinto curso de primaria ya que es el nivel que corresponde en la comparativa de niveles.

Respecto al diseño de la estructuración de las diferentes sesiones podemos decir que la organización de las éstas se lleva a cabo con el mismo esquema en todas ellas, puesto que al tener poco tiempo a la semana se han creado una rutina que facilite la asimilación del aprendizaje. Como resultado, las sesiones discurren de una manera más ligera y los niños al saber lo que les espera responden bien durante ellas. Se disponen las sesiones con la siguiente organización:

1. Al iniciar la sesión, los alumnos preguntan las dudas que surgen de sus clases en el colegio y se resuelven. En el caso de los distintos subgrupos (cursos en primaria) no se hace distinción de explicaciones, puesto que les sirve o de repaso o de anticipación a nuevos contenidos. La temporización es de 10 minutos para esta actividad.
2. A continuación, se realizan las distintas actividades que no se pueden realizar mediante gamificación puesto que son demasiado teóricas. La temporización es de 30 minutos.

3. Después, viene la hora de los “Juegos del libro”, que son las actividades extraídas del libro de texto utilizado en la academia y seleccionadas por la profesora llevadas a cabo con Plickers (puesto que los registros son automáticos y permanecen). La temporización es de 20 minutos para esta actividad.
4. Descanso (10 minutos)
5. Con el objetivo de la pérdida del miedo en la expresión oral, en este curso se ha podido realizar la actividad siguiente: dependiendo de la semana, individualmente o por parejas, los alumnos realizan una exposición oral sobre un tema elegido en ese momento o de la semana anterior. Estos temas han sido determinados por los alumnos al principio y a lo largo del curso. Tienen que hablar al menos un minuto y consiguiendo 5 puntos para su casillero, y por cada minuto extra un punto más (20 minutos).
6. Seguimos con la realización de un juego didáctico consiguiendo puntos los ganadores. Los juegos pueden ser el ahorcado, la oca (con actividades en inglés), Taboo, Pictionary, 5 seconds rule… (15 minutos).
7. Para finalizar, con los dispositivos electrónicos se realiza la actividad de Kahoot/ quizzies/ blooket a manera de repaso y evaluación (cada alumno realiza uno individualmente). El ganador recibe 10 puntos.

En este curso, acordado con los alumnos, la resolución de puntos ha sido trimestral y los premios han sido alimentos, con distintos valores en puntos.

3.1.3. Variables e instrumentos

Como se ha mencionado antes, al ser los alumnos muy dispares, las variables con las que nos encontramos en esta intervención metodológica son estas:

Variable de edad: los alumnos varían en diferentes edades comprendidas entre los cursos 3º, 4º, 5º y 6º de primaria, por lo tanto, nos encontramos con distintos niveles de inglés en el aula.

Variable de contexto local y socio-económico: Como se puede observar, los contextos son muy diferentes entre los diferentes grupos, el nivel se ve resentido en los núcleos rurales. Por lo tanto, los alumnos del grupo b y c al inicio tienen un nivel inferior al del grupo a.

Por otra parte, los instrumentos que se han usado para la medición de esta intervención son los siguientes:

Al principio de curso se les pidió a los alumnos la realización de un kahoot para evaluar su gramática y su deletreo de las palabras (spelling). A continuación, se expone la rúbrica para evaluar esta prueba:

TABLA 2. *Rúbrica tipo de la prueba inicial*

Grupo	Alumno	Formas verbales	Orden de las oraciones interrogativas	Spelling	Vocabulario adecuado a edad cronológica	Extensión de vocabulario
A						

Fuente: elaboración propia

Durante el curso, mediante Plickers en las actividades del libro se iba realizando una evaluación continua.

Para finalizar el curso se iba a realizar una prueba de elaboración propia, pero a consecuencia de las circunstancias provocadas por el COVID-19 no se pudo llevar a cabo, por lo tanto, los últimos días de la evaluación continua son los que se han tomado en cuenta para la realización del análisis de resultados de esta intervención metodológica.

3.1.4. Procedimiento

La metodología de la gamificación radica en llevar a cabo una utilización de la dinámica de un juego, sus reglas y su finalidad, en la puesta en marcha de las distintas actividades de la educación.

La gamificación en esta intervención metodológica se ha llevado a cabo con el formato de la economía de fichas. Por este motivo, se ha

tratado de que los juegos didácticos que se desarrollan durante las sesiones (explicados posteriormente) se presenten en el formato de diferentes pruebas a realizar a lo largo del curso, las cuales van incrementando su dificultad. Al término de cada prueba, los alumnos obtienen puntos para alcanzar una recompensa final que es elegida por ellos mismos.

Transversalmente cada alumno puede obtener puntos por interés en el idioma o por comportamiento adecuado.

A continuación, se explican varios de los juegos didácticos que se han llevado a cabo:

Grammar parchís

En este juego, las reglas son muy parecidas a las del juego original, una de las diferencias es que, al lanzar, antes de mover su ficha, tiene que contestar la prueba correspondiente. Si no la acierta, no se mueve de la casilla en la que estaba. Otra diferencia es que cada jugador, tiene una sola ficha con la que moverse por el tablero. Por último, las casillas "seguras" del juego original, otorgan una segunda oportunidad en caso de fallar.

Ahora bien, como se ha mencionado antes, en cada casilla hay una prueba diferente, estas pruebas en este curso, están diferenciadas según sus colores:

- Amarillo: Vocabulary
- Azul: Irregular Verbs
- Rojo: Present simple vs Present Continuous
- Verde: Past simple vs. Past Continuous

La obtención de puntos es:

- 1º: 30 puntos
- 2º 20 puntos
- 3º 10 puntos
- 4º 5 puntos

Al ser un juego largo, se extiende en diferentes sesiones, anotando al finalizar cada una en que casilla ha salido cada alumno y en cual está, para ello, los números del tablero nos ayudan.

Who is it?

Juego que nos ayuda con las descripciones, concretamente en los adjetivos. Al ser las tarjetas intercambiables, hemos implementado tres juegos diferentes de este juego tradicional que los alumnos han diseñado y pintado.

Se siguen las mismas reglas que en el juego original. Cada alumno realiza una pregunta a su compañero y dependiendo de las respuestas, tapa o baja los personajes que no cumplen con la característica preguntada. Quien acierte el personaje, gana.

Por cada acierto el ganador se lleva un punto de reconocimiento.

Memory

Este juego tiene infinidad de versiones dependiendo de que *topic* se quiera trabajar. En esta intervención solo se pudo aplicar con el vocabulario relacionado con la navidad. Es útil para la inmersión en nuevo vocabulario y su correcta pronunciación.

El modo de jugar es sencillo: hay que buscar parejas. Por turnos van levantando las distintas tarjetas y reproduciendo la palabra que representa. Al ser vocabulario nuevo, la primera vez de cada palabra, la profesora es la encargada de enseñar su correcta pronunciación y todos los alumnos la repiten. En las sucesivas veces son los alumnos a los que corresponde el turno los que pronuncian la palabra. Quien gana recibe 10 puntos.

Búsqueda del tesoro

Esta actividad la pudimos hacer en la última clase del primer trimestre. La localización de las distintas pistas está encriptada en un código secreto en el que hemos dado previamente la llave para descifrarlo. Este juego nos ayuda con el *spelling* de las palabras y corregir así posibles errores ortográficos. En cada estación de las pistas reside una

letra de la palabra final escondida. Cuando terminan todas, la maestra les dará las letras que han conseguido y tienen que ordenarlas para formar una palabra. Los dos equipos tienen el mismo topic en las palabras escondidas, pero son diferentes, así como el orden del recorrido de las estaciones de pista, siendo estas las mismas para los diferentes equipos. El equipo ganador se lleva 15 puntos de reconocimiento.

- Juegos de vocabulario
    - Taboo: En este juego cada alumno coge una palaba del saco y tiene que describir esa palabra sin decirla explícitamente al resto de sus compañeros. Tiene dos opciones, pueden describir en español con la condición de que solo quien lo acierte en inglés se lleva 1 punto. Por el contrario, si la definición es en lengua inglesa el participante se lleva 1 punto mientras que quien lo acierte se llevaría 2 puntos.
    - Pictionary: Similar al juego anterior, salvo que en vez de describir se pinta en la pizarra la palabra que ha tocado. Este juego solo se utiliza cuando la clase ha sido muy tediosa o gruesa en contenidos y los alumnos necesitan algo más ameno. Cada acierto es un punto para el alumno.

3.1.5. Análisis de resultados

Al inicio del curso se les pidió como se ha mencionado anteriormente una prueba en la que los resultados son los siguientes:

TABLA 3. Resultados prueba inicial.

Grupo	Alumno	Formas verbales	Orden de las oraciones interrogativas	Spelling	Vocabulario adecuado a edad cronológica	Extensión de vocabulario
	CS			✓	✓	
	RN	✓		✓	✓	✓
A	AJ	✓	✓		✓	
	LL	✓	✓	✓	✓	✓
	MC	✓	✓	✓	✓	✓
	CR	✓		✓	✓	✓
	CM		✓	✓	✓	
B	LA	✓	✓	✓	✓	✓
	MG			✓	✓	
	RP	✓	✓	✓	✓	
	S	✓				✓
	AA	✓		✓	✓	
	D	✓		✓	✓	
	JZ	✓	✓	✓	✓	✓
	MJ	✓		✓	✓	✓
	CC	✓	✓		✓	✓
C	LR	✓	✓		✓	✓
	LJ	✓		✓	✓	
	RR			✓	✓	
	JH	✓	✓	✓	✓	✓
	N	✓	✓	✓	✓	✓
	P	✓	✓	✓	✓	✓

Fuente: elaboración propia

De estos resultados se puede obtener que:

- Las formas verbales están correctamente estructuradas en la mayoría de los alumnos. Por lo tanto, solo necesitaríamos un repaso continuo a lo largo del curso.

- Por otra parte, el orden gramatical de las frases interrogativas merece una consideración de estudio al principio del curso, con el fin de que los alumnos puedan entender las preguntas de los diferentes controles tipo test.

- La escritura correcta de las palabras se encuentra en un estado óptimo por parte de los alumnos. Hay pequeños errores no importantes para su consideración.
- El nivel del vocabulario está en condiciones óptimas para su ampliación puesto que, diversos alumnos demuestran un interés en la obtención de nuevo vocabulario ya que han declarado que lo han buscado en diferentes fuentes para la realización de la prueba.

Respecto a las variables que nos planteamos al principio de esta intervención podemos decir que:

- La variable del contexto local y socio-cultural se observa que no es una variable como tal, puesto que los resultados son muy parejos entre los diferentes grupos.
- Por otro lado, la variable de la edad sí que se aprecia en los alumnos más jóvenes respecto a los tiempos verbales, el orden gramatical de las formas interrogativas y en la ampliación del vocabulario.

Los datos finales de la intervención, han sido medidos en función a dos directrices:

- Primeramente, de forma subjetiva, ha sido con el número de puntos que cada alumno ha obtenido, que se especifica en la siguiente tabla:

TABLA 4. Número de puntos obtenidos por los alumnos.

Grupo	Alumno	Formas verbales
A	CS	52
	RN	76
	AJ	64
	LL	135
	MC	126
B	CR	43
	CM	100
	LA	102
	MG	33
	RP	20
	S	55
C	AA	87
	D	66
	JZ	66
	MJ	70
	CC	46
	LR	97
	LJ	65
	RR	70
	JH	143
	N	108
	P	110

Fuente: elaboración propia

De estos resultados se observa igualmente la variable de edad respecto a la cantidad de puntos obtenidos. Se confirma que esta variable se mantiene durante todo el curso académico. También se mantiene que la variable del contexto social es irrelevante para esta intervención ya que los alumnos han obtenido cantidades parejas de puntos.

- En otro contexto más objetivo, el último test que pudieron realizar los alumnos con fechas de 10, 11 y 12 de marzo del 2020, se puede observar que los porcentajes de aciertos son bastante altos. Los test consistían en 5 preguntas puesto que la aplicación (Plickers) no permite ninguna más de manera

gratuita. Los resultados de los diferentes test (ya que llevábamos diferentes ritmos en los grupos) son los siguientes:

TABLA 5. Rúbrica tipo de la prueba inicial.

Grupo	Alumno	Resultado alumno	Clase Pegunta 1	Clase Pregunta 2	Clase Pregunta 3	Clase pregunta 4	Clase Pregunta 5	Resultado Clase
A	CS	80%	100%	100%	100%	40%	100%	88%
	RN	80%						
	AJ	80%						
	LL	100%						
	MC	100%						
B	CR	Abs.	40%	60%	100%	40%	100%	68%
	CM	100%						
	LA	100%						
	MG	40%						
	RP	Abs.						
	S	60%						
C	AA	40%	10%	70%	70%	70%	100%	70%
	D	80%						
	JZ	40%						
	MJ	60%						
	CC	80%						
	LR	80%						
	LJ	Abs.						
	RR	80%						
	JH	100%						
	N	80%						
	P	60%						

Fuente: elaboración propia

La variable de edad está muy presente nuevamente en estos tipos de test puesto que los alumnos más pequeños tienen más fallos. Igualmente, la variable del contexto en este caso también nos resulta irrelevante.

También se aprecia que los alumnos más veteranos en la academia, bajo la misma metodología a través de los cursos, tienen resultados mejores que los recién llegados.

Hay que añadir, que como se explica a lo largo de este desarrollo de la intervención en el aula de la gamificación, estos datos solo son una muestra de esa evaluación continua. La curva de aumento de los porcentajes es favorable a que los resultados van mejorando.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La necesidad de revolucionar la educación actual es una tendencia en alza. Todos los maestros emergentes quieren cambiar la enseñanza y eso no ha sido una excepción en este caso.

Esta intervención metodológica ha supuesto un gran desafío. Primero, se tuvo que investigar en el verano de 2019, antes de saber si iba a ser aceptada esta temática para el Trabajo de fin de Grado que propició este artículo.

Al inicio del estudio se descubrió que la idea que se tenía de la gamificación era errónea. La idea preconcebida que se tiene cuando se escucha por primera vez este término, es el Aprendizaje Basado en el Juego. Estos conceptos quedan aclarados y diferenciados satisfactoriamente en este artículo.

Después de estructurar de nuevo la mecánica con este nuevo método, se intentó mezclar las dos metodologías para su utilización en el aula y hacer así las sesiones más lúdicas para los alumnos a la vez que se potenciaba la optimización de resultados.

Los resultados obtenidos nos permiten comprobar un incremento en las notas a medida que la intervención educativa avanzaba. Además, se ha observado una mayor motivación hacia el aprendizaje por parte del alumnado, lo cual se ha comprobado a través de la observación de su la disposición de los alumnos a realizar las tareas y la colaboración entre ellos.

4.1. Limitación del estudio

El curso 2019/2020 ha sido difícil en todos los sentidos, debido a la enfermedad COVID-19 y se ha resentido también en esta intervención educativa puesto que, cuando ocurrieron los cierres de colegios en la Comunidad de Castilla y León, las clases en la academia donde se realizaba esta intervención metodológica, cerraron.

Los resultados, aunque prometedores, han sido inferiores e incluso se podría decir que no son concluyentes ya que estaban previstos con una temporalización de un curso vista y la intervención se interrumpió con la declaración del Estado de Alarma a mediados de marzo.

4.2. Propuesta de mejora

Como se ha explicado en numerosas ocasiones a lo largo de este trabajo, la continua actualización de esta metodología y los recursos para su aplicación nos obliga a estar en constante investigación de estas aplicaciones para ofrecer una enseñanza óptima a nivel metodológico con la gamificación.

5. AGRADECIMIENTOS/ APOYOS

Mi mayor agradecimiento es para mi madre, mi principal apoyo y consejera. A mis amigos que han comprendido mis ausencias por el trabajo y que celebran mis logros como si fueran propios. A mis alumnos, lo cuales me confirman día a día que esta es mi profesión soñada.

6. REFERENCIAS

Accelus, T. R. (2013). *Gamification: A Revolution in Education?* Thomson Reuters. Recuperado de http://goo.gl/fG7CfY

Arenas París, R. J. (2014). Modelo para la Motivación del Aprendizaje de la Programación utilizando Gamification. *Pontificia Universidad Javeriana*. Recuperado dehttp://hdl.handle.net/10554/12632

Bernardino, P., Gómez-Vallecillo, A. I.; Vergara, D. (2021). Gamificación en aulas bilingües de secundaria: una experiencia educativa. *Encuentro. Revista del Departamento de Filología Moderna,* 29, 1-16.

De Soto García, I. S. (2018). Herramientas de gamificación para el aprendizaje de ciencias de la tierra. Edutec. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (65), 29-39 (393). https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1143

Deloitte. (2012). Gamification: Gaming gets serious. In *Tech Trends* (pp. 8–14). Recuperado de http://goo.gl/z5lgFk

Fernández-Arias, P.; Ordóñez-Olmedo, E.; Vergara-Rodríguez, D.; Gómez-Vallecillo, A.I. (2020). La gamificación como técnica de adquisición de competencias sociales. *Revista Prisma Social. Comunicación del conocimiento científico en la era de la postverdad. Retos y oportunidades,* nº31, 388-409.

Figueroa Flores, J. F. (2015) Using Gamificatio to Enhance Second Language Learning. *Digital Education*. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065005.pdf

González, C. S.; Mora Carreño, A. (2015). Técnicas de gamificación aplicadas en la docencia de Ingeniería Informática. *ReVisión,* 8(1), 1-11. Recuperado de http://goo.gl/TZRp1d

Herranz Sánchez, E.; Colomo-Palacios, R. (2012). La Gamificación como agente de cambio en la Ingeniería del Software. *AEMES TI Revista de Procesos Y Métricas*, 9(2), 1-27. Recuperado de http://goo.gl/sJqLb8

Hsin-Yuan Huang, W.; Soman, D. (2013). A Practitioner's Guide to Gamification of Education, 1-29. Recuperado de http://goo.gl/b4bq1P

Huang Hsin Yuan, W. and Soman, D. (2013). A Practitioner's Guide to Gamification of Education. *Research Report Series: Behavioral Economics in Action.* University of Toronto –Rotman School of Management.

Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and strategies for Training and Education*. John Wiley y Sons.

Mittelmark, A. (2012). Enterprise gamification - Buzzword or business tool. *PWC*, 1-16. Recuperado de https://www.digitalpulse.pwc.com.au/wp-content/uploads/2013/08/Enterprise-gamification-Buzzword-or-business-tool.pdf

Rodríguez Bueno, J. A. (2016) Juegos y juguetes en la vida social. En Lavado, P.J. y Lacambra, M. (Eds.), *IX Jornadas nacionales de ludotecas: Ponencias y comunicaciones* (pp. 139-152).

Simões, J.; Díaz Redondo, R.; Fernández Vilas, A. (2013). A Social Gamification Framework for a K-6 Learning Platform. *Computers in Human Behavior*, 29(2), 345-353.

Vassileva, J. (2012). Motivating Participation in Social Computing Applications: A User Modeling Perspective. *User Modelling and User-Adapted Interaction*, 22(1), 177-201.

Vergara-Rodríguez, D.; Gómez-Vallecillo, A.I. (2017). Origen de la gamificación educativa. *Espacio Eniac.* Consultado el 23 de abril de 2021. https://n9.cl/ip1n

Vergara-Rodríguez, D.; Mezquita-Mezquita, J.M. (2016). Diseño de juegos serios para reforzar conocimientos: una experiencia educativa en secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado,* vol. 20, nº2, 239-254.

Vergara-Rodríguez, D.; Mezquita-Mezquita, J.M.; Gómez-Vallecillo, A.I. (2019). Metodología innovadora basada en la gamificación educativa: evaluación tipo test con la herramienta Quizizz. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado,* vol. 23, nº3, 363-387. DOI: 10.30827.

Werbach, K and Hunter, D. (2012). *How Game Thinking Can Revolutionize Your Business.* Wharton Digital Press.

INNOVACIÓN DOCENTE: PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL COMPUTARIZADO PARA INCREMENTAR LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS DE 3 A 12 AÑOS

GABRIEL ARTÉS ORDOÑO
Universidad de Almería

Mª DEL PILAR DÍAZ-LÓPEZ
Universidad de Almería

NURIA TORRES
Universidad de Almería

REMEDIOS LÓPEZ-LIRIA
Centro de Investigación en Salud
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Sin duda el aprendizaje de las competencias emocionales y sociales desde muy temprana edad en los niños es una cuestión fundamental para su desarrollo integral. Las acciones educativas deben estar dirigidas a satisfacer las necesidades sociales y emocionales del niño o niña, ya que esto puede influir en su rendimiento académico (Fierro-Suero, et al., 2019; Ocampo, et al., 2018; Trigueros et al., 2019) y responsabilidad social, disminuyendo así la probabilidad de comportamientos de riesgo y desadaptativos y favoreciendo el desarrollo de comportamientos inclusivos o conductas prosociales (Martínez-Martínez et al., 2020; Méndez-Aguado, et al., 2020). Goleman (1996), describe a la persona con un alto coeficiente de inteligencia emocional como un sujeto agradable, amable, cariñoso, empático y muy amigable. Dentro de su teoría, hace un marcado énfasis en las características personales, tales como la persistencia, perseverancia, carácter y maduración.

1.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Las interacciones sociales requieren de estrategias de ajuste de la conducta expresiva y emocional para un correcto desarrollo de las relaciones sociales. La inteligencia emocional es definida por Goleman en 1996 como: "La habilidad de manejarnos a nosotros mismos y nuestras relaciones efectivamente". Constituyéndola cuatro capacidades fundamentales:

1. La Autoconciencia es el conocimiento de preferencias, sensaciones y recursos internos de uno mismo.
2. El Autocontrol es el manejo de nuestros sentimientos e impulsos.
3. La Conciencia Social es el reconocimiento de los sentimientos, preocupaciones y necesidades de otros.
4. El Manejo de las Relaciones, es la habilidad para manejar bien las relaciones.

Mayer y Salovey, en 1997, enfatizaban como componentes primarios de la inteligencia emocional los siguientes conceptos, a saber, la percepción, evaluación y expresión de la emoción; la facilitación emocional del pensamiento; la comprensión, análisis y empleo del conocimiento emocional, y el control de las emociones, para promover el crecimiento emocional e intelectual.

Años más tarde, este mismo autor enunció un modelo de inteligencia emocional llamado "El modelo de Mayer". En el que sostiene que la inteligencia debe cumplir con tres criterios básicos: ésta debe ser conceptual, reflejar las actitudes mentales antes que los pensamientos, ser correlacional y debe poder desarrollarse a lo largo del tiempo, es decir, la inteligencia puede verse incrementada con la experiencia y la edad del individuo.

Según el modelo de Bar-On (1997), la inteligencia emocional se podría definir "como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestras estrategias para afrontar las demandas del entorno". Nuestra inteligencia emocional, por tanto, es un factor muy importante a la hora de tener éxito en la vida, es decir, influye en nuestro desempeño y bienestar emocional general. Se-

gún el modelo, las personas emocionalmente inteligentes tienen mayor capacidad para reconocer y expresar sus emociones, comprenderse, potenciar sus capacidades, llevar una vida plena. Estas son capaces de entender cómo se sienten los otros, de tener y mantener relaciones interpersonales más satisfactorias. También señala que los individuos con un buen manejo emocional son por lo general más optimistas, flexibles, realistas, resolutivos y poseen buenas estrategias y fórmulas para afrontar el estrés de su día a día.

Por su parte, en el método Montessori se considera el desarrollo emocional y social cómo un factor muy importante, los niños deben aprender a captar los sentimientos y emociones de los demás, dado que están presentes en muchos ámbitos cómo la familia, la escuela y las relaciones con los iguales (Wernicke, 1994). Este método considera los seis primeros años de vida cómo los más importantes para el desarrollo del individuo, el papel de la educación es potenciar el desarrollo de las habilidades humanas, ya que todos los niños poseen un potencial innato para la consolidación de conocimientos, lo más importante es crear un entorno de estímulos lo más enriquecedor posible (Foschi, 2020). A diferencia de la metodología tradicional el método Montessori aboga por un ambiente preparado en lugar de estructurado, favorecer el aprendizaje por descubrimiento en lugar de dirigido, enfocarse en el proceso de aprendizaje en lugar del resultado, favorecer la cooperación en lugar de la competición y fomentar la expresión y no la obediencia.

La escuela, como agente socializador, debe promover el desarrollo y práctica de las conductas emocionales socialmente aprobadas, de ahí la importancia de trabajar la competencia emocional. Saarni (1999) hablaba de tres pilares para comprender el desarrollo emocional, a saber: la regulación de ajuste, la conducta expresiva y la construcción de las relaciones. Además, Saarni (1997; 2000) presenta el siguiente listado de habilidades de la competencia emocional:

1. Conciencia del propio estado emocional: tiene la posibilidad de experimentar múltiples emociones.
2. Capacidad para observar las habilidades de los demás.

3. Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos.
4. Capacidad para implicarse empáticamente con los demás.
5. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita ser igualal externo, tanto de uno mismo como de los demás.
6. Habilidad para afrontar emociones negativas.
7. Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por:
   a) el grado de inmediatez emocional.
   b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
8. Capacidad de autoeficacia emocional.

Estas habilidades se desarrollan de forma integral desde el nacimiento hasta la adolescencia, pero su funcionamiento está marcado porel entorno.

Para el desarrollo de estas habilidades es necesario que los niños y niñas reconozcan las expresiones faciales de las distintas emociones, pues es una de las competencias emocionales más significativas en nuestra vida cotidiana (Ekman y Oster, 1979). El reconocimiento facial y la propia expresión facial es un componente fundamental del lenguaje no verbal, puesto que contribuye de modo significante a la comunicación con los demás a cerca de nuestro estado de ánimo, así como sobre el estado de ánimo de otras personas, lo que nos permite dar una respuesta ajustada a cada situación o contexto. Teniendo en cuenta la importancia de desarrollar esta habilidad, es fundamental que desde la escuela se faciliten los aprendizajes necesarios para que el alumnado pueda adquirirla, por ello, se deben elaborar contenidos y herramientas de entrenamiento en reconocimiento de las distintas emociones (Fernández-Berrocal y Pacheco, 2002).

En los últimos años se están llevando a cabo, afortunadamente, distintos programas dentro de las escuelas para el desarrollo de la inteligencia emocional y concretamente para incrementar la capacidad de reconocer las emociones y comprenderlas (Santamaría, 2010). Uno de estos programas es el programa EDEMCO (Educación Emocional Cooperativo; Ambrona, 2014) que consta de dos módulos:

- Reconocimiento emocional. Para aprender a reconocer las expresiones emocionales básicas en otras personas, su objetivo es mejorar las habilidades de reconocimiento de las expresiones faciales y corporales. Shapiro en 1997, señala que una baja capacidad de conciencia emocional es un factor de vulnerabilidad en niños a la hora de resolver conflictos con los demás.
- Comprensión emocional. Con este módulo se desarrollala comprensión que tienen los niños acerca de las emociones, cómo surgen y se mantienen, así como, las actividades relacionadas con ellas.

Cada módulo consta de cuatro actividades de 45 minutos de duración. Todas ellas fueron creadas para realizarlas de forma cooperativa por Aroson et al., en 1980. Cada niño en el aula tiene un rol dentro del grupo, y debe aprender a realizar una parte de la tarea y enseñar a realizarla al resto de sus compañeros, por lo que se fomenta el aprendizaje cooperativo.

En un programa de educación emocional (EDEMCO) breve llevado a cabo por Ambrona et al., en 2014, con niños de primer curso de primaria se constató la eficacia de este programa al incrementar la capacidad de reconocer y comprender emociones simples y complejas de acuerdo con las siguientes pruebas:

- Prueba de reconocimiento emocional facial. Para evaluar la capacidad en reconocer las emociones de los demás, utilizando 14 fotografías validadas por Ekman (2003), que recogían cinco de las seis emociones básicas, como son la alegría, tristeza, el enfado, miedo y la sorpresa.
- Prueba de comprensión emocional simple. Compuesta por 15 historias (tres historias con cada una de las cinco emociones). Tras leer estas historias, el niño debe elegir una de las cinco emociones que está sintiendo el personaje.
- Pruebas de compresión emocional mixta. En ella se leen seis historias, en las que aparecen dos emociones que está sin-

tiendo el personaje de forma simultánea y debe saber identificarlas.

Estas pruebas se administraron antes y después de la aplicación del programa en dos grupos de niños de colegios distintos (grupo experimental y control), encontrando como resultado, que los niños del grupo experimental puntuaron significativamente más alto en las competencias evaluadas.

Con respecto a otras herramientas utilizadas en psicología para evaluar esta competencia, se han hallado un gran repertorio de escalas y cuestionarios (Fernández-Montalvo et al., 1994). Entre las más relevantes se encuentran:

- Beth Israel Hospital Questionnaire (BIQ), de Sifneos (1973). También es de los instrumentos más utilizados. Consta de 21 ítems que debe rellenar el psicólogo, siendo esta su mayor desventaja, ya que pone a prueba su objetividad. Más tarde surgió una segunda escala, donde el paciente era el que completaba las respuestas del cuestionario (Sifneos et al., 1977).

- Degraded Facial Affect Recognition Task (DFAR), de Van't Wout et al., (2007). Es una de las pruebas más utilizadas para medir el reconocimiento emocional. La tarea consta de fotografías en blanco y negro de cuatro actores diferentes (dos hombres y dos mujeres). Representando cuatro emociones básicas: enojado, feliz, temeroso y neutral. La tarea consta de 64 ensayos de 16 representaciones faciales en cada categoría de emoción y la dificultad es creciente. Se les pide a los sujetos que indiquen la expresión emocional de cada cara, para ello deben presionar un botón. El resultado es la proporción de caras correctamente reconocidas como neutral, feliz, temeroso y enojado. Esta prueba es la base de nuestro modelo, a modo de juego, añadiendo distinciones y valorando seis emociones en lugar de cuatro.

1.2. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA: EL VIDEOJUEGO.

El uso de videojuegos en educación puede resultar una estrategia muy interesante, según un estudio llevado a cabo por Andrada et al., (2018). Los videojuegos favorecen la comunicación e interacción entre las personas que participan en el mismo, contribuyen al aprendizaje de diversos contenidos, actúan como mediadores de aprendizaje, fomentan el desarrollo de habilidades, estimulan las inteligencias múltiples y favorecen la simulación educativa (Rodríguez-Hoyos y Gomes, 2013). Para Andrada et al., los videojuegos en educación generan un alto impacto, al favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación básica.

En los últimos años ha aumentado el uso de videojuegos como estrategia educativa en el aula, este aumento se debe a la ventaja de esta metodología, ya que permite mostrar una gran cantidad de contenido en poco tiempo, con una mínima cantidad de recursos, además de resultar atractivo para el estudiante (García y Calleros, 2021). Dentro de los videojuegos utilizados, destaca el uso del género aventura, por permitir la interacción. Los videojuegos basados en desafíos, al proponer escenarios retadores favorecen la identificación del alumnado.

Se sugiere tener en cuenta una característica básica a la hora de diseñar un videojuego:

– Que sea diseñado para satisfacer una necesidad educativa (videojuego educativo).

Los videojuegos que tienen en cuenta estas características posibilitan al estudiante obtener un aprendizaje significativo (Escobar, 2019).

En un estudio realizado por Cangas et al., (2019) en el que implementan un videojuego (serious game) para reducir el estigma hacia las personas con trastornos psicológicos, aparecen cuatro personajes que muestran síntomas de distintos trastornos mentales. Los resultados muestran que este juego produjo una reducción significativa en el estigma. También se analizó si la preferencia de los participantes en el

estudio influía en los resultados, sin obtener diferencias estadísticamente significativas.

En los últimos años, las Tecnologías de la información y la comunicación (TICs) se han considerado un recurso clave para la enseñanza, este término ha evolucionado a un nuevo término, TAC (Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación), estos pueden ser recursos integrados en las aulas de Educación Infantil como, por ejemplo, el uso de los cuentos interactivos. En un estudio llevado a cabo por Domínguez et al., (2017) se prueba el impacto y la eficacia que puede tener el uso de recursos interactivos tanto en el alumnado como para el profesorado. Finalmente se concluye que la mayoría del alumnado alcanza los conocimientos evaluados con el uso de esta metodología interactiva. También Roblizo et al., (2015) analizó, el uso, conocimiento y la valoración de la utilidad de las TICs en alumnos que estaban finalizando sus estudios en Educación Infantil y Primaria, concluyendo que la formación que reciben se adecuaba a las demandas que deberían atender en su futuro ejercicio profesional. Se puede afirmar con estos datos, que cada vez más, los docentes están más interesados y capacitados para trabajar con este tipo de metodología, lo que no sería una barrera para la extensión de la aplicación que a continuación exponemos sobre nuestra estrategia educativa.

También se debe señalar, la importancia de las actitudes y aptitudes del docente hacia el uso de las TICs, en un estudio llevado a cabo por Colorado-Aguilar (2015) donde se constata que, además de la utilidad de las TICS para la formación inicial del docente, es necesario trabajar las competencias asociadas con el constructivismo sociocultural para integrar el saber, saber hacer, saber estar y saber ser, que permiten al maestro identificar distintos recursos para su uso en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello, es importante que el docente tenga actitud positiva hacia su continua formación y actualización para mejorar su práctica y ejercicio profesional.

Aunando la importancia que para el desarrollo integral del alumnado tiene la adquisición de las distintas habilidades emocionales, junto con las posibilidades educativas que ofrecen las TICs y especialmente los videojuegos, se ha desarrollado esta propuesta que consiste en la apli-

cación de un programa de reconocimiento facial a través de un videojuego, creado con el motor de juegos Unreal Engine 4.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo general de este proyecto es realizar una intervención breve para incrementar la capacidad de reconocimiento emocional en niños y niñas, aunando el uso pedagógico de los videojuegos con la enseñanza de emociones, basándonos en el proyecto llevado a cabo por Ambrona (2012), que ofreció resultados significativamente positivos, adaptándola a la etapa de educación infantil, y de modo computarizada e incluyendo el desarrollo de las seis emociones universales básicas de Ekman (1970): felicidad, tristeza, sorpresa, enfado, miedo y asco. La finalidad última de este trabajo es lograr diseñar un recurso más fácil de implementar en las aulas, que mejore el aprendizaje del reconocimiento facial, de objetos y otras situaciones emocionales en niños de 3 a 12 años.

Otro de los objetivos es iniciar a los más pequeños en el uso de las TICs cómo herramienta educativa, ya que éstas han inundado sus vidas en el ámbito lúdico.

La literatura científica revisada nos induce a pensar que existirá una mejora en el desempeño de esta tarea al realizar las evaluaciones de manera computarizada, lo que podría resultar más interactivo y divertido para el alumnado, reduciendo el efecto de la fatiga durante las pruebas de evaluación, además de ahorrar tiempo y facilitar el proceso de obtención de datos para el estudio.

Hipótesis: El grupo experimental que reciba la aplicación de un programa breve de educación emocional (EDEMCO) puntuará significativamente más alto en las competencias evaluadas a través de la prueba computarizada, que el grupo control que no reciba la intervención.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

Niños y niñas de educación infantil de 3 años, con el consentimiento expreso de su familia para la participación en este estudio, obtenidos de un centro público de la provincia de Almería, España.

3.2. MATERIAL

El videojuego IDADIE está compuesto por 12 partes:

1. Caras en orden.
2. Caras desordenadas.
3. Caras ordenadas 2.
4. Caras desordenadas 2.
5. Caras ordenadas 3.
6. Caras desordenadas 3.
7. Objetos ordenados.
8. Objetos desordenados.
9. Objetos ordenados 2.
10. Objetos desordenados 2.
11. Objetos ordenados 3.
12. Objetos desordenados 3.

Estas partes a su vez, se pueden dividir en 3 bloques o fases:

- *Fase de reconocimiento facial emocional*. Formado por las partes 1, 2, 3, 4, 5 y 6. Los estímulos consistirán en 24 imágenes de rostros humanos validados por Ekman (1979) e imágenes extraídas de la Radboud Faces Database de Langner et al. (2010), situados en la pared de una sala virtual creada con Unreal Engine 4. Debajo de la imagen se encontrarán con seis puertas con un cartel sobre ellas en las que se indica que cada puerta corresponde a una emoción de las propuestas por Ekman (1970): felicidad, tristeza, sorpresa, asco, enfado y miedo, además de un emoticono (de los utilizados en la aplicación WhatsApp) para que los niños de me-

nor edad y que aún no saben leer puedan reconocer la emoción a la que nos referimos, al estar más familiarizados con este tipo de símbolos. Tras ello se contabilizarán los aciertos y errores y se les proporcionará un feedback verbal que servirá cómo reforzador secundario inmediato, tras las respuestas correctas e incorrectas.

– *Fase de reconocimiento de situaciones emocionales.* Compuesto por las partes 7, 8, 9, 10, 11, 12 con imágenes o caricaturas que consideramos de componente emocional extraídas del banco de imágenes y sonidos del ministerio de educación y formación profesional y la base de datos de libre acceso y uso Pexels. Donde los pequeños deben atribuir a cada imagena una determinada emoción, siguiendo el formato anterior de la tarea. Estas imágenes son: dos niños peleándose, una madre dándole un abrazo a su hijo, un camión de la basura, un vampiro o un pastel, entre otras.

– *Fase de comprensión emocional simple.* En ella los estímulos se presentarán a modo de 18 historias mostradas con un clip de audio y video que el alumno puede reproducir. Tras la presentación, aparecerán las puertas anteriormente utilizadas y en el centro una imagen del cuento, el alumno debe indicar qué emoción predomina en la historia. Algunos de los cuentos seleccionados son los siguientes, a saber: "El soldadito de plomo", "El zapatero y los duendes", "Fernando Furioso", "¡Qué asco de sándwich!", "La sorpresa de Nandi", entre otros más.

Para realizar el proyecto se ha utilizado el programa Unreal Engine 4, un motor de juego creado por la compañía Epic Games versión de 2014, utilizando el lenguaje de programación C++ o mediante "los Blueprints".

3.3. Procedimiento

El diseño de esta prueba consta de tres fases:

1. *Diseño del programa.* En primer lugar, se desarrolló la programación de la prueba computarizada, basándonos en la estructura del programa EDEMCO, adaptando los materiales al aula de educación infantil, así pues, fue necesaria la búsqueda de información en las distintas bases de datos y la adaptación de ésta a las características y nivelde la educación infantil. Para ello se realizó en un entorno simple y plano, similar a los populares juegos de los dispositivos móviles con los que se encuentran más familiarizados. Además, es apto para la mayor parte de los dispositivos táctiles y no táctiles, podemos ejecutarlo en Android, Windows o Linux.

El diseño general se basa en dos partes bien diferenciadas:

- Reconocimiento facial, objetos y situaciones emocionales. Para realizar un etiquetado de las emociones, se debe atribuir a cada elemento una determinada emoción.
- Cuentos. Donde se realiza el análisis de la emoción principal que aparece en una historia presentada a los alumnos.

Todo este proceso ha durado varios meses, donde se iba desarrollando la herramienta, a la vez que se pensaba qué era lo que se iba a implementar dentro de ella (todo ello, llevó más tiempo del deseado, puesto que cada cambio por pequeño que fuese podía tardar horas en ser resuelto, además del tiempo de aprendizaje invertido para empezar a usar el motor de juegos Unreal Engine 4, el cual es muy complejo y extenso y empezar de cero puede llegar a ser abrumador).

2. *Prueba piloto del programa en el aula.* En segundo lugar, se ha realizado un estudio piloto con una muestra reducida de alumnos, 15 para el grupo control y 15 para el grupo experimental. En el que se aplica la prueba de evaluación computarizada para evaluar el nivel de competencia emocional de los niños. Además, en algunas sesiones la aplicación de este programa se ha visto complementada con el uso del juego tradicional de cartas memory de emociones y tarjetas que muestran en imágenes, distintas situaciones sobre

las que dialogar. Se han utilizado también varias canciones sobre cada una de las emociones y juegos de simulación facial en pequeños grupos, así como la representación gráfica de sus emociones en sus cuadernos de dibujo. La implementación del programa en el aula para el grupo experimental se ha realizado en el transcurso de dos meses, divididos en 38 sesiones de las que 35 han sido dedicadas al aprendizaje y desarrollo de la competencia emocional y tres de ellas, para la evaluación de las competencias adquiridas al inicio y al final del programa. A continuación, se describe el contenido de las 38 sesiones:

- Sesión 1: Evaluación inicial de los grupos control y experimental.
- Sesión 2: Introducción de las emociones felicidad y tristeza.
- Sesión 3: Introducción de las emociones asco y enfado.
- Sesión 4: Introducción de las emociones sorpresa y miedo.
- Sesión 5: Repaso de las seis emociones básicas.
- Sesión 6: Implementación en el aula del programa IDADIE para trabajar cuentos y canciones relacionadas con la felicidad.
- Sesión 7: Implementación en el aula del programa IDADIE para trabajar cuentos y canciones relacionadas con la emoción de tristeza.
- Sesión 8: Implementación en el aula del programa IDADIE para trabajar cuentos y canciones relacionadas con el enfado.
- Sesión 9: Implementación en el aula del programa IDADIE para trabajar cuentos y canciones relacionadas con el asco.
- Sesión 10: Implementación en el aula del programa IDADIE para trabajar cuentos y canciones relacionadas con la sorpresa.
- Sesión 11: Implementación en el aula del programa IDADIE para trabajar cuentos y canciones relacionadas con la tristeza. Además, en esta sesión se hizo un repaso general de las emociones anteriores.

- Sesión 12: Uso de IDADIE en el aula para trabajar canciones con felicidad y uso de cartas de situaciones emocionales.
- Sesión 13: IDADIE para trabajar canciones y un cuento con la emoción de tristeza.
- Sesión 14: IDADIE para trabajar canciones y un cuento con la emoción de enfado.
- Sesión 15: IDADIE para trabajar canciones y un cuento con la emoción de asco.
- Sesión 16: IDADIE para trabajar canciones y un cuento con la emoción de asco.
- Sesión 17: IDADIE para trabajar canciones y un cuento con la emoción de sorpresa. Además del uso de las cartas memory emociones, para repasar las situaciones emocionales.
- Sesión 18: Se utilizaría para la evaluación de caras y comprobar la mejora en cuatro semanas (seguimiento).
- Sesión 19: Evaluación de objetos y otras situaciones emocionales.
- Sesión 20: Se trabaja con IDADIE las caras desordenadas, un cuento y una canción con la emoción de la felicidad.
- Sesión 21: Se trabaja con IDADIE las caras desordenadas, un cuento y una canción sobre la tristeza.
- Sesión 22: Se trabaja con IDADIE las caras desordenadas, un cuento y una canción sobre el enfado.
- Sesión 23: Se trabaja con IDADIE las caras desordenadas, un cuento y una canción con la emoción asco.
- Sesión 24: Se trabaja con IDADIE los objetos desordenados, un cuento y una canción con la emoción sorpresa.
- Sesión 25: Se trabaja con IDADIE las caras desordenadas, un cuento y una canción con la emoción miedo.
- Sesión 26: Se trabaja con IDADIE los objetos desordenados, un cuento y una canción con la emoción feliz.
- Sesión 27: Se aborda una canción y un cuento sobre la tristeza, memory y situaciones.
- Sesión 28: Se trabaja con IDADIE las caras desordenadas, un cuento y una canción con la emoción enfado.

- Sesión 29: Se trabaja con IDADIE los objetos desordenados, un cuento y una canción con la emoción asco.
- Sesión 30: Se trabaja con IDADIE las caras desordenadas, un cuento y una canción con la emoción sorpresa.
- Sesión 31: Se trabaja con IDADIE los objetos desordenados, un cuento y una canción con la emoción miedo.
- Sesión 32: Se trabaja con IDADIE las caras desordenadas, un cuento y una canción con la emoción felicidad.
- Sesión 33: Se trabaja con IDADIE los objetos desordenados, un cuento y una canción con la emoción tristeza.
- Sesión 34: Se trabaja con IDADIE las caras desordenadas, un cuento y una canción con la emoción enfado.
- Sesión 35: Se trabaja con IDADIE los objetos desordenados, un cuento y una canción con la emoción asco.
- Sesión 36: Se utiliza la canción y un cuento con sorpresa. Memory y tarjetas sobre distintas situaciones.
- Sesión 37: Se realiza la evaluación final con IDADIE caras desordenadas, la canción y un cuento con el miedo.
- Sesión 38: Se realiza la evaluación final con IDADIE objetos desordenados y finalizamos con una canción sobre las emociones en general.

3. *Análisis de resultados*. Para analizar los datos recogidos se ha utilizado el programa Excel. A partir del registro de los datos por alumno en cada emoción, se han calculado los aciertos y errores obtenidos para cada emoción. Posteriormente se desea realizar un estudio más exhaustivo, analizando distintas variables sociodemográficas y de los cuestionarios utilizados con el programa estadístico SPSS en su última versión.

4. RESULTADOS

Debido a que el programa se está implementando aún, no se pueden ofrecer datos finales y precisos, sin embargo, atendiendo a la observa-

ción directa de las sesiones y a los datos recogidos hasta el momento, todo apunta al éxito del programa.

De este modo, se espera que el grupo experimental obtenga mejores puntuaciones en los ítems de reconocimiento facial al finalizar el programa, frente a los alumnos del grupo control, especialmente en las emociones más complejas como son la sorpresa, el asco o el miedo. Además, basándonos en el feedback de los alumnos y en la observación docente se puede señalar que su aplicación en el aula ha aumentado la participación y ha disminuido la fatiga, ya que, se percibe que los pequeños logran prestar atención durante un periodo de tiempo más prolongado que durante una actividad convencional. Así mismo, los niños parecen estar más motivados durante la realización de esta actividad, pues muestran un gran entusiasmo y atención, lo que lleva a pensar que esto podría verse reflejado en un aumento del rendimiento durante el aprendizaje y el manejo de las emociones. Por otro lado, el objetivo final sería que los pequeños aprendiesen más, en un periodo de tiempo menor.

Las familias del alumnado participante han colaborado en todo momento y nos transmiten su agrado con el programa, así como la motivación que se observa en sus hijos e hijas para aprender. Además describen que los niños están manifestando en mayor grado sus emociones, indicándonos que “se saben todas las canciones y nos las ha enseñado a todos en casa” refieren algunos de los padres.

5. CONCLUSIONES

Los conceptos de educación emocional e inteligencia emocional están cobrando cada vez más fuerza en la sociedad en general y en las aulas en particular. Se observa cada día la necesidad de incluir estos contenidos en el currículum educativo, debido a los conflictos que se presentan a menudo en los centros escolares, el aumento del acoso escolar, así como la necesidad de ser competentes emocionalmente para poder desenvolverse en un mundo en constante cambio.

Se piensa que, en un futuro, programas como el aquí mostrado, podrían ayudar a muchos docentes e incluso a las familias, a enseñar y

desarrollar las emociones en los niños y niñas de educación infantil y primaria. Las nuevas generaciones están creciendo inmersas en un mundo digital que nos lleva a replantearnos los métodos de enseñanza aprendizaje, así como el modo para presentar la información, ya que las tareas convencionales parecen ser insuficientes, no motivan al alumnado y no logran captar su atención durante un tiempo prolongado. Existen indicios para pensar que el contenido digital que forma en gran parte este programa hace que sea más atractivo y motivadorel contenido que debe aprender los alumnos y alumnas de Educación Infantil.

Obtenidos y analizados los resultados finales, se realizará la revisión de la efectividad del diseño de este programa. Como perspectivas de futuro, se pretende realizar una nueva investigación a partir de esta experiencia piloto, con una muestra más amplia que implemente el programa y permita generalizar los datos de una forma más fiable, una vez salvadas las limitaciones y realizadas mejoras derivadas de los resultados obtenidos.

6. REFERENCIAS

Ambrona Benito, T., López-Pérez, B., & Márquez-González, M. (2014). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 39.

Andrada, G. (2018). *Dossier: Pulsa A para continuar. Estudios de la identidad en los videojuegos*.

Aronson, E. & Osherow, N. (1980). Cooperation, prosocial behaviour and academic performance. En L. Bickman (ed.) *Applied social psychology annual*, (1), 163-196. Sage.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory. Technical manual. Multi-Health Systems Inc*.

Cangas A., Navarro N., Aguilar-Parra J. M., et al. (2019). Analysis of the Usefulness of a Serious Game to Raise Awareness about Mental Health Problems in a Sample of High School and University Students: Relationship with Familiarity and Time Spent Playing Video Games. *Journal of Clinical Medicine*, 8(10).

https://doi.org/10.3390/jcm8101504

Colorado-Aguilar, B. L. & Ede-Navarro, R. (2015). La usabilidad de TIC en la práctica educativa. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, (30).

Domínguez, J. C., Aguilar-Parra, J., Fernández-Campoy, J., & Lozano Segura, M. (2017). Nuevos recursos tecnológicos para trabajar en un aula de educación infantil: el cuento interactivo considerado un recurso de aprendizaje. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 435-448. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.1013.

Ekman, P. (1970). Expresiones faciales universales de las emociones. *California Mental Health Research Digest*, 8 (4), 151-158.

Ekman, P., & Oster, H. (1979). Facial expressions of emotion. *Annual Review of Psychology*, 30, 527-554.

Escobar N. E. (2019). *Videojuegos cómo herramientas facilitadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Licenciatura en informática.

Fernández-Berrocal, P., & Pacheco, N. E. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.

Fierro-Suero, S., Almagro, B.J., Sáenz-López, P. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Profesorado*, 22, 167–186.

Foschi, R. (2020). *Maria Montessori*. Ediciones Octaedro.

García, J. G., & Calleros, J. M. G. (2021). Videojuegos en educación especial: niños con TDAH. *Revista de la Asociación Interacción Persona Ordenador (AIPO)*, 2(1), 48-59.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En: Salovey, P. & Sluyter, D. (Eds.). *Emotional development, emotional literacy, and emotional intelligence.* Basic Books

Mayer, J., Salovey, P.,& Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En: Stenberg, R.J. (ed.). *Handbook of intelligence*. Cambridge.

Martínez-Martínez, A.M., López-Liria, R., Aguilar-Parra, J.M., Trigueros, R., Morales-Gázquez, M.J., Rocamora-Pérez, P. (2020). Relationship between Emotional Intelligence, Cybervictimization, and Academic Performance in Secondary School Students. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 17, 7717.

https://doi.org/10.3390/ijerph17217717

Méndez-Aguado, C., Trigueros, R., Aguilar-Parra, J.M., Navarro-Gómez, N., Díaz-López, M.d.P., Fernández-Campoy, J.M., Gázquez-Hernández, J., Carrión, J. (2020). An Inclusive View of the Disability of Secondary School Students. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 17, 8922. https://doi.org/10.3390/ijerph17238922

Miguel, M. y María, A. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. *Teoría de la educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 169-183

Montessori, M. (1938). *Educación moral y social. Conferencia presentada en el Congreso Montessori*, Edimburgo.

Ocampo, F., De Luna, R.,&Pérez, M.G. (2018). Factores de relación entre la inteligencia emocional and el rendimiento académico en estudiantes de la ESCOM del IPN. *Revista Electrónica Cuerpos Académica Grupos Investigación*, 5.

Roblizo Colmenero, M. J.,& Cózar Gutiérrez, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Pixel-Bit.Revista de Medios y Educación*, (47), 23-39.

Rodríguez-Hoyos, C., & Gomes, M. J. (2013). Videojuegos y educación: una visión panorámica de las investigaciones desarrolladas a nivel internacional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 479-494.

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. En Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. Basic Books, 35-66.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford.

Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En BarOn, R. y J. D. A. Parker (Eds.), The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac. JosseyBass, 68-91.

Santamaría, J. S. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (25), 79-96.

Shapiro, L. E. (1997*). La inteligencia emocional de los niños*. Javier Vergara Ed. México.

Sifneos, P.E. (1973). The prevalence of alexithymic characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22, 255-292.

Trigueros, R., Aguilar-Parra, J.M., Cangas, A.J., Bermejo, R., Ferrandiz, C., López-Liria, R. (2019). Influence of Emotional Intelligence, Motivation and Resilience on Academic Performance and the Adoption of Healthy Lifestyle Habits among Adolescents. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 16, 2810.

https://doi.org/10.3390/ijerph16162810

Wernicke, C. G. (1994). Educación holística y pedagogía Montessori. *Educación Hoy*, 10.

LA JUGABILIDAD DE LOS VIDEOJUEGOS EDUCATIVOS CONTRA EL ACOSO ESCOLAR Y EL CIBERACOSO

MILENA TRENTA
Universidad de La Laguna (ULL)

LIDIA E. SANTANA-VEGA
Universidad de La Laguna (ULL)

1. INTRODUCCIÓN

Los videojuegos se han convertido, en los últimos veinte años, en un producto cultural que cautiva muchas de las horas que los niños y los jóvenes dedican al ocio, consiguiendo atraer incluso al público adulto. Para darnos cuenta del arraigo en la sociedad de estos productos audiovisuales, es suficiente señalar que en España hay 15 millones de videojugadores, una cifra equivalente al 42% de la población de entre 6 y 64 años (AEVI, 2019). De esos 15 millones, el 42% son mujeres y el 58% hombres. En su conjunto, estos videojugadores dedican una media de 6,7 horas a la semana a los juegos electrónicos.

Los videojuegos, no obstante, no sólo sirven para el entretenimiento, sino que también facilitan la adquisición de competencias digitales, de destrezas y habilidades, contribuyen a la difusión de conocimiento y a la transmisión de ideas y valores (Pindado, 2005; Sinde Martínez et al., 2015). Todas estas virtualidades, por tanto, convierten a los videojuegos en una herramienta educativa de gran potencial. Asimismo, los juegos electrónicos permiten al jugador medirse con problemas o familiarizarse con situaciones en las que éste puede verse envuelto en la realidad de su vida diaria, desde aprender las reglas de un deporte como el baloncesto, hasta entrenarse para argumentar y defender su postura acerca de múltiples temas (Shaffer et al., 2005; Lacasa, 2011).

Las reflexiones de Prensky (2005a), por otro lado, nos ponen en una perspectiva desde la que podemos observar y comprender los hábitos del alumnado actual. Este autor afirma que los estudiantes de hoy en día demandan ser involucrados en el proceso de aprendizaje. El alumnado ha crecido relacionándose con todo tipo de dispositivos tecnológicos para la comunicación y la elaboración de contenidos. Las jóvenes generaciones, además, no solo emplean el ordenador, los teléfonos inteligentes, las consolas, etc. para consumir contenidos, sino que los usan para crear y compartir nuevos contenidos, como la edición de vídeos, partidos de juegos *online* multijugador, post en redes sociales, etc.

Es necesario asumir, según Prensky (2006), que para cerrar la brecha digital que se ha creado entre profesorado y padres por un lado y el alumnado por el otro lado, hay que cambiar el método de enseñanza. Si se usa correctamente el poder de atracción de los juegos electrónicos, que se concreta en el profundo compromiso que surge entre el jugador y los retos propuestos en el juego, puede convertirse en el mayor motivador del aprendizaje (Prensky, 2005b).

La capacidad de los videojuegos de implicar y despertar la motivación del alumnado se ha descrito ampliamente. Los juegos electrónicos poseen unos factores dinamizadores de la conducta, es decir, unos mecanismos capaces de atraer y cautivar la atención de las personas. El principal dinamizador de la conducta de los videojuegos consiste en su carácter lúdico, que produce también la estimulación auditiva, visual y kinestésica. Secundariamente, está su estructura repartida en diferentes niveles que suponen retos de dificultad progresiva. La superación del desafío implica la recompensa de subir al siguiente nivel, transformándose en una herramienta de reafirmación de la autoestima. Otro importante factor que hace del videojuego un sistema dinamizador del comportamiento es que se trata de una actividad de ocio y, por tanto, voluntaria. Una práctica que se realiza con un grupo de amigos y compañeros, y, en muchas ocasiones, sin que interfiera el control parental (González y Blanco, 2008; De Aguilera y Méndiz, 2004; Pérez García, 2014).

1.1. El uso de los videojuegos en las aulas

La aplicación de los videojuegos en ámbito educativo es una práctica todavía no tan consolidada, pero sí ampliamente aceptada, a pesar de los reparos que, durante muchos años, estos productos han despertado entre la comunidad educativa y académica (Pérez García, 2014; Del Moral, 2010; Gros Salvat, 2009; Gros Salvat, 2000; Calvo, 1998).

El uso de videojuegos en las aulas puede llevarse a cabo escogiendo un videojuego comercial y adaptarlo a la actividad educativa o, como alternativa, puede emplearse un videojuego serio o *serious game*.

Un videojuego comercial es un juego electrónico creado con el único propósito de entretener; existen numerosos ejemplos del uso de videojuegos comerciales en el aula para fines educativos como, por ejemplo, el aprendizaje de las matemáticas, la alfabetización digital, el desarrollo de la capacidad de contar historias o la enseñanza de educación física (Albarracin et al., 2017; Lacasa, 2011, Gómez-Gonzalvo et al., 2008).

Los videojuegos serios, en cambio, no se limitan a entretener el usuario, sino que también están pensados para transmitir determinados conocimientos y habilidades. Zyda (2005) define al videojuego serio como una competición mental que se juega con una máquina, según reglas específicas, que utiliza el entretenimiento para promover la capacitación del jugador en diferentes ámbitos como la educación, la salud, las políticas públicas y los objetivos estratégicos de comunicación de gobiernos y corporaciones.

Como bien señalan Michael y Chen (2006), el término "serio" no se refiere al contenido del juego, sino al propósito que el juego persigue. Este género de videojuegos también tiene la obligación de ser entretenido, de hecho, el entretenimiento en los *serious game* es fundamental para lograr el compromiso y la interacción entre el jugador y el juego.

Los videojuegos serios surgieron a principios del siglo XXI, en 2002, con el lanzamiento de *America's Army*, el primer videojuego serio en llegar al gran público. Fue el ejército estadounidense el que creó este videojuego con el propósito de usarlo como una herramienta de reclu-

tamiento de nuevos soldados, pero, con los años, se ha convertido en un simulador *online* frecuentado por millones de jugadores (Zyda, 2005; Sawyer y Rejeski, 2002).

A partir de entonces, los videojuegos serios se han dedicado a transmitir conocimientos y valores acerca de temas relevantes para la sociedad o colectivos determinados, utilizando el entretenimiento y las dinámicas de juego de los videojuegos comerciales.

Actualmente, los *serious games* se ocupan de diferentes vertientes como la defensa militar, la educación, la salud, la cultura, la ecología, la política, la ciencia, el activismo, los valores humanitarios, la formación en empresas, etc. (Djaouti, et al., 2011; Djaouti, et al., 2011; Laamarti et al., 2014).

La industria de los videojuegos serios representa un sector empresarial innovador y un mercado en expansión debido al aumento de la demanda de estos productos por parte de empresas y de todo tipo de organizaciones. Según la consultora Metaari, la tasa de crecimiento entre 2020 y 2025 de los videojuegos serios en todo el planeta es muy elevada, situándose en un 27,1%. Además, se prevé que los ingresos generados por este sector se cuadriplicarán con creces hasta alcanzar los 28.800 millones de dólares en 2025 (PRWeb, 2020). Sam Adkins, CEO de Metaari, afirma que el mercado global del aprendizaje basado en videojuegos se encuentra en medio de una profunda innovación y transformación. En particular, la disrupción se centra en que las nuevas tecnologías de aprendizaje permiten la mejora del rendimiento en tiempo real. Esto depende de que los videojuegos serios están resultando efectivos tanto en la transferencia de conocimiento, como en la transferencia de aprendizaje, es decir, en la capacidad del alumno para aplicar el conocimiento adquirido en un entorno del mundo real (PRWeb, 2020).

En sus orígenes, los videojuegos serios han sufrido de grandes limitaciones en cuanto a jugabilidad, apariencia gráfica e interactividad. Todavía hoy en día, los videojuegos serios no siempre logran alcanzar los estándares de jugabilidad y diseño de los videojuegos comerciales. Esto acaba teniendo consecuencias negativas sobre la experiencia de

juego y, por consecuencia, sobre el aprendizaje (Olsen et al. 2011). Sin embargo, el afianzamiento de la industria de los *serious game* y los cambios tecnológicos y económicos surgidos dentro de la misma industria del videojuego están fomentando el desarrollo de productos educativos que cumplen con los estándares de calidad y jugabilidad marcados por los videojuegos comerciales (Stewart y Misuraca, 2013).

Las razones por las que los videojuegos serios flaquean en estos aspectos se deben tanto a los escasos recursos con los que suelen contar los proyectos de este tipo, como al tejido empresarial de esta industria caracterizado por una elevada atomización y a las rutinas de trabajo todavía sin consolidar, ni profesionalizar (Stewart y Misuraca, 2013; Olsen et al. 2011).

1.2. La usabilidad y la jugabilidad

La usabilidad de un videojuego puede definirse como el grado en el que un jugador es capaz de aprender, controlar y comprender un juego (Pinelle, et al., 2008). La usabilidad es uno de los elementos centrales en el proceso de desarrollo de cualquier videojuego. De la usabilidad depende, directamente, el funcionamiento correcto del juego. Los juegos electrónicos en los que falla la usabilidad obligan el jugador a invertir todo su esfuerzo y atención en dominar los controles y le dejan pocas oportunidades de concentrarse en el contenido real del juego. En esos casos, la interacción exitosa y agradable con el juego se ve, inevitablemente, comprometida.

En el caso de los juegos serios, en muchas ocasiones, los límites de la usabilidad los marcan el presupuesto, los plazos de entrega reducidos, el tamaño de los equipos de desarrollo, y la necesidad de incorporar expertos e investigadores en el proyecto con los problemas de coordinación y conflicto de intereses que eso implica (Olsen et al., 2011).

Si la usabilidad mide la funcionalidad de los componentes individuales del sistema de juego, la jugabilidad se define como la funcionalidad general e integrada de tales componentes, que permite una interacción satisfactoria con un juego (Olsen et al., 2011).

La jugabilidad concierne el entretenimiento, la participación, la historia; conceptos que están fuertemente vinculados tanto a elementos artísticos (actuación de actores, narrativa, música, etc.) como a elementos técnicos (calidad gráfica y de audio, problemas de rendimiento).

Según Järvinen et al. (2002), la jugabilidad se refiere a las pautas sobre cómo el usuario puede implementar las herramientas necesarias para dar origen al tipo de juego o entretenimiento deseado. Asimismo, para estos autores, la jugabilidad es una herramienta de evaluación de la interactividad del juego.

Järvinen *et al.* (2002) determinan cuatro componentes de jugabilidad: funcional, estructural, audiovisual y social. En primero lugar definen la jugabilidad funcional, que tiene que ver con los mecanismos de control y su relación con el juego. La jugabilidad funcional guarda un gran parecido con la usabilidad y es una de las condiciones imprescindibles para que la experiencia de juego resultefluida. El segundo tipo de jugabilidad es la jugabilidad estructural, que se refiere a los patrones de juego que emergen de la interacción del jugador con las reglas del juego. Existe un modelo estructural común que se puede aplicar a la mayoría de los juegos: movimiento, cambio de estado del juego, contra-movimiento. Esta estructura la encontramos, por ejemplo, en los juegos de estrategia o de deportes. También existen otras estructuras como la que se encuentra en los juegos de acción: conflicto-búsqueda-conflicto; o el modelo estructural de los juegos de carreras que es: dirección-posición-posición-dirección. Seguidamente, tenemos la jugabilidad audiovisual. El estilo audiovisual y la apariencia de un juego pueden moldear la experiencia de juego de manera significativa, como, por ejemplo, en el caso de videojuegos para niños o de videojuegos de disparos. Finalmente, la jugabilidad social que se utiliza para evaluar el videojuego desde el punto de vista de su adaptabilidad a diferentes plataformas como teléfonos móviles, ordenadores de sobremesa, pantalla de televisión, etc. La jugabilidad social tiene sentido si la relacionamos con las diferentes comunidades de jugadores a las que puede acceder el usuario en virtud de su afición a un juego determinado.

La jugabilidad de los videojuegos serios educativos también ha sido objeto de estudio de numerosas investigaciones. Según Padilla Zea et al. (2009), la jugabilidad en los videojuegos serios se relaciona con la satisfacción del usuario. Estos autores definen a la jugabilidad como el conjunto de factores que satisfacen a un jugador en su experiencia de juego.

Con el fin de definir con más exactitud este concepto tan abstracto, Padilla Zea et al. (2009) marcan seis facetas de la jugabilidad: intrínseca, mecánica, artística, interactiva, intrapersonal, interpersonal. La jugabilidad intrínseca se refiere a como se representan las reglas, los objetivos y los desafíos propuestos por el juego (por ejemplo, disparar y no ser disparado, resolver puzles, tirar o lanzar objetos, etc.), así como el ritmo y la mecánica del videojuego. La jugabilidad mecánica es la que está mayormente relacionada con el motor del videojuego, por tanto, con sus prestaciones. Incluye elementos como la fluidez de los gráficos, el comportamiento de los personajes y del entorno y el funcionamiento del *software* en general. La jugabilidad artística concierne a la calidad de los elementos formales y narrativos del videojuego, cuales la banda sonora, la fotografía, el guion, la narración, la ambientación, etc. La jugabilidad interactiva pertenece a la interfaz del juego como el sistema de control o los mecanismos de diálogo. Y, finalmente la jugabilidad intrapersonal y la interpersonal se refieren a la percepción del videojuego que tiene el usuario cuando juega solo, o del grupo de usuarios cuando juegan en modo multijugador, cooperativo o competitivo.

1.3. Acoso y ciberacoso

El acoso se puede definir como un comportamiento de naturaleza claramente agresiva, que puede ser física, verbal o social. Estamos frente a casos de acoso cuando esta conducta se repite en el tiempo con cierta consistencia y la relación que se establece entre agresor y víctima se caracteriza por un desequilibrio de poder (Olweus, 1999; Ortega, del Rey y Mora-Merchán, 2001).El acoso escolar es una relación trilateral en la que participan tres agentes: a) la víctima, quien recibe la conducta de acoso; b) el agresor/a, quien emite la conducta de acoso; y c) el

testigo, quien asume el papel de sujeto pasivo que observa la situación de acoso (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

La definición más aceptada de acoso es la formulada por Olweus (1999, p. 31) quien afirma que:

> un estudiante está siendo intimidado cuando otro estudiante o grupo de estudiantes dice cosas mezquinas o desagradables, se ríe de él o ella o le llama por nombres molestos o hirientes. Le ignora completamente, le excluye de su grupo de amigos o le retira de actividades a propósito. Golpea, patea y empuja, o le amenaza. Cuenta mentiras o falsos rumores sobre él o ella, le envía notas hirientes y trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él o ella.

La alta frecuencia con la que ocurre el acoso escolar, su asociación con numerosos problemas de ajuste psicosocial a nivel personal, interpersonal y familiar, las formas en que se manifiesta en el contexto escolar y las consecuencias negativas que sufren las personas involucradas ha incrementado el interés de los investigadores sobre este tópico en los últimos años (Resett, 2018; Valdés Cuervo et al., 2012; Urrutiaet al., en prensa).

El acoso escolar constituye uno de los problemas más grandes de convivencia en los centros educativos (Falla y Ortega-Ruíz, 2019), sobre todo en la etapa de secundaria donde uno de cada tres estudiantes (32%) ha sido intimidado por otro alumno o alumna (UNESCO, 2019).

El ciberacoso por otro lado, es un nuevo tipo de acoso que se da a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Se puede definir como una agresión intencional, por parte de un grupo o un individuo, usando formas electrónicas de contacto repetidas veces contra una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma. Esta definición recoge los tres elementos básicos de la definición de acoso escolar: intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder, añadiendo la peculiaridad de que se produce a través de las tecnologías de la información y la comunicación. En el caso del ciberacoso se añade la viralidad de los materiales y los mensajes con los que se perpetra el acoso (Orjuela López et al., 2013).

Aunque el acoso escolar (especialmente la violencia física) disminuye con la edad, el *ciberbullying* comienza a edades cada vez más tempranas, siendo de los 12 a los 13 años donde tiene una mayor prevalencia, y continúa presente en la adolescencia tardía y la juventud (Fernández, 2016).

El acoso escolar y el *ciberbullying* pueden coexistir y comparten varias características en común: debe existir la intencionalidad de hacer daño, hay desequilibrio de poder entre las partes implicadas y se produce de forma reiterada a lo largo del tiempo. Pero mientras el acoso escolar o bullying tiene como escenario el contexto del centro, el *ciberbullying* amplía los escenarios donde el acoso tiene lugar, produciéndose tanto dentro como fuera del espacio escolar, ya que las tecnologías de la información y la comunicación han ampliado las vías o los medios de hostigamiento a los iguales (Monroy y Hurtado, 2018). Además en el *ciberbullying*: a) se rompen los límites de tiempo y lugar, b) el agresor o agresora puede actuar de forma anónima, c) el número de testigos suele ser mayor que en el acoso escolar, denominándose muchas veces a los testigos como audiencia, e) suele existir un mayor desequilibrio de poder, porque la sensación de desprotección se incrementa, y f) el sentimiento de victimización suele ser mayor, lo que incrementa las consecuencias negativas tanto en los directamente implicados, sobre todo en las víctimas, como en la familia y la escuela (Garitaonandia et al., 2019; Martínez, 2017).

En España, ha habido varios intentos de atajar el acoso escolar y el ciberacoso desde el ámbito jurídico y desde el ámbito educativo. Sin embargo, la complejidad de este fenómeno y la implicación en él de muchos actores dificultan que se llegue a un conjunto de leyes, de protocolos de actuación y de prácticas educativas que logren poner freno a la violencia entre iguales en los centros educativos (Cantera Espinosa et al., 2021).

2. OBJETIVOS

En este trabajo se analiza la capacidad de los videojuegos serios para alcanzar los estándares de jugabilidad de los videojuegos comerciales,

a través del estudio del caso de *Cybereduca 2.0* (2016) y de *Concordia Bloggers-Horror en la red* (2018), dos videojuegos serios para la prevención del acoso y el ciberacoso.

Esta investigación pretende: 1) analizar y describir la jugabilidad de los videojuegos serios *Cybereduca 2.0* (2016) y *Concordia Bloggers-Horror en la red* (2018); y 2) averiguar si estos juegos pueden constituir un recurso de apoyo eficaz en la comprensión del problema del acoso y ciberacoso.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos fijados, el análisis de los dos videojuegos serios se ha llevado a cabo aplicando una ficha de análisis fruto de la combinación de dos herramientas empleadas por otros autores en la evaluación de videojuegos serios educativos.

El método empleado ha consistido en la búsqueda de las variables comprendidas en las fichas en ambos videojuegos, por lo que las investigadoras han jugado repetidamente, hasta poder evaluar de forma certera cada variable.

En primer lugar, se ha empleado las facetas de la jugabilidad detectadas por Padilla Zea et al. (2009), operativizando, previamente, las variables de cada uno de los aspectos descritos por los autores. Secundariamente, se ha adaptado la ficha utilizada por Ouariachi et al. (2019) para el análisis de los contenidos y el análisis de la didáctica que se puede aplicar empleando los juegos electrónicos objeto de estudio (Tabla 1).

TABLA 1. Ficha de análisis.

Datos de identificación	Título del juego Año de lanzamiento Estudio de desarrollo Organizaciones promotoras URL Disponibilidad para diferentes dispositivos (online, ordenador, Tablet, móvil) Método de compra Idiomas
Jugabilidad intrínseca	Claridad de las reglas del juego Claridad de los objetivos del juego Facilidad de manejo de los controles del juego (bajo-medio-alto) Posibilidad de guardar los progresos o la partida Disponibilidad de las instrucciones del juego Disponibilidad de un historial de acciones y logros
Jugabilidad mecánica	Fluidez de los gráficos Sonidos Música Iluminación Fluidez de los escenas cinemáticas Sistemas de comunicación con otros jugadores
Jugabilidad artística	Caracterización de los personajes Comportamiento de los personajes conforme a sus rasgos El guion es útil para contextualizar la acción del jugador y comprender cuáles decisiones son las mejores para alcanzar el objetivo final.
Jugabilidad interactiva	Grado de configuración de los parámetros del juego (bajo-medio-alto) Grado de elección del contenido del juego (bajo-medio-alto) Grado de importancia del sistema de recompensa para el progreso en el juego (bajo-medio-alto)

Contenidos	Alfabetización digital Jurídicos – legales Sociales Psicológicos Otros conceptos Presencia de ideas erróneas sobre el acoso y ciberacoso Fuentes de información externas
Didáctica	Necesidad de conocimiento previo Curva de aprendizaje Competencias Habilidades Posibilidad de realizar dinámicas de grupo Presencia de guía didáctica

Fuente: elaboración propia a partir de Padilla Zea et al. (2009) y de Ouariachi, et al. (2019)

4. RESULTADOS

Los dos videojuegos serios *Cybereduca 2.0* (2016) y *Concordia Bloggers-Horror en la red* (2018) han sido desarrollados por la empresa vasca Playful Robot-Game Studio, pero impulsados por instituciones diferentes. El objetivo de ambos juegos electrónicos es el de informar, sensibilizar y educar sobre el acoso y el ciberacoso.

Cybereduca 2.0 es un videojuego promovido por la Universidad online Isabel I y la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco para ayudar a prevenir las conductas de acoso escolar y el ciberacoso, transmitiendo pautas de detección de este fenómeno. El proyecto ha sido ideado por Maite Garaigordobil, catedrática de Psicología en la Universidad del País Vasco, y Vanesa Martínez, directora del Grado de Educación Infantil de la Universidad online Isabel I (Garaigordobil, 2016).

Cybereduca 2.0 se articula en tres dinámicas de juego totalmente distintas, cada ronda se compone de unas preguntas de opción múltiple a la que hay que contestar para acumular puntos, un puzle y una parte

de juego de gestión y construcción de mundos. Además, trabaja el reconocimiento de las emociones y la empatía.

El videojuego se desarrolla en la ciudad de Zhantia donde se consume un caso de acoso. Por esta razón, los ocho protagonistas del videojuego se ven absorbidos por un vórtice que los lleva a un lugar desde el que tendrán que salir superando varias pruebas.

Los personajes protagonistas de *Cybereduca 2.0* son gremios de constructores cuyo cometido es emplear sus habilidades de forma cooperativa para reconstruir y restablecer la paz y la convivencia en diferentes mundos de fantasía. *Cybereduca 2.0* presenta igual número de personajes femeninos y masculinos, cada gremio está compuesto por un chico y una chica con el mismo perfil psicológico y físico, incluso comparten el mismo vestuario. También existen dos gremios de un solo miembro que se representan mediante un personaje andrógino y uno femenino.

Cada gremio representa uno de los cinco distintos roles implicados en una situación de acoso y ciberacoso: 1) Agresores (gremio de los canteros calavera); 2) Víctimas (gremio de los pintores solitarios); 3) Observadores defensores de las víctimas (gremio de los ingenieros de la justicia); 4) Observadores que apoyan a los agresores (gremio de los carpinteros risitas); y 5) Observadores pasivos que no intervienen (gremio de los fontaneros impasibles).

El juego comienza con la destrucción del mundo en el que se encuentran los cinco gremios. Estos se ven obligados a cooperar para reconstruir los mundos de fantasías y su propio mundo.

El juego completo contiene 120 preguntas que giran en torno a 5 categorías temáticas (24 por tema), y 24 tarjetas complementarias que requieren identificar emociones. Las 5 categorías temáticas son: cyberfenómenos y acoso; informática y seguridad; cybersexualidad; consecuencias del bullying y *cyberbullying*; afrontamiento del bullying y cyberbullying (Garaigordobil, 2016).

Cybereduca 2.0 es un juego de descarga gratuita que puede adaptarse fácilmente a diferentes contextos: centros educativos, el grupo aula, el

ámbito familiar, etc. El videojuego está pensado para jugar en equipos y con un adulto que guíe el desarrollo del juego, fomente la reflexión, modere los debates (Garaigordobil, 2016). No obstante, también se puede jugar de forma individual.

La curva de aprendizaje de *Cybereduca 2.0* es relativamente corta a la hora de entender las distintas pruebas que debe superar el jugador a lo largo del juego, sin embargo, existe una parte más desafiante que implica un proceso de aprendizaje más lento, debido a que el jugador debe encontrar la mejor combinación de los poderes de los diferentes equipos para reconstruir los mundos de la manera más eficaz, es decir, en el menor número de rondas y gastando la menor cantidad de energía.

Se puede jugar a *Cybereduca 2.0* sin tener ningún tipo de conocimiento previo sobre el acoso y el ciberacoso, tampoco sobre aspectos jurídicos de estos problemas, ni acerca del uso de plataformas y dispositivos digitales. El videojuego proporciona conocimientos concretos sobre las diferentes facetas del acoso escolar y fomenta el desarrollo del trabajo en equipo, incluso jugando de manera individual, debido a que es necesario que los gremios colaboren dentro del juego para alcanzar los mejores resultados.

El otro juego electrónico que analizamos en este estudio es *Concordia Bloggers –Horror en la re*d, un videojuego serio basado en el artículo quinto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que establece que "nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes". El videojuego está editado por la Fundación Fernando Buesa y la Asociación Clara Campoamor como herramienta para sensibilizar a escolares y a sus familias sobre el acoso escolar.

Concordia Bloggers –Horror en la red, al igual que *Cybereduca 2.0* ha sido desarrollado por el estudio vasco Playful Robot-Game Studio.

El videojuego se pone en la piel de Miarka, una adolescente a la que un exnovio acosa publicando fotos íntimas suyas en las redes sociales. Miarka es parte de un grupo de blogueros para los derechos civiles, sus compañeros deciden ayudarla creando conciencia sobre el cibera-

coso. El videojuego se desarrolla entre las instalaciones del instituto en el que estudian los blogueros y la casa de Miarka y su familia.

Cada ronda de juego se articula de la misma forma, primero el jugador tiene que resolver un puzle de búsqueda de objetos, después debe ordenar algunos de los objetos encontrados (siempre son unos papeles) para ir formando un artículo de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Seguidamente, el jugador debe participar en varias rondas de debates con diferentes personajes para ir logrando argumentos que le ayuden a ganar las siguientes rondas de debates. En el juego podemos elegir entre 12 avatares, 6 femeninos y 6 masculinos, caracterizados por una gran diversidad y pluralidad de estilos de vida y culturas. Gracias al debate con estos personajes, el usuario obtiene información y conocimientos acerca de la violencia entre iguales, sobre el funcionamiento de las plataformas y dispositivos que se utilizan para perpetrar este tipo de abuso y las consecuencias personales, sociales y jurídicas del ciberacoso.

El videojuego es parte de una unidad didáctica creada por la Fundación Fernando Buesa sobre ciberacoso y se propone sensibilizar y educar sobre esta lacra con el objetivo de prevenirlo (Romero, 2018). Se puede usar de forma individual, grupal y con la guía de un educador; proporciona conocimientos acerca de los aspectos legales, sociales y psicológicos del acoso y del ciberacoso, desmontando falsos conceptos existentes sobre estos temas. Asimismo, ayuda a entrenar la dinámica del debate y la defensa de la postura de cada persona a partir de argumentos basados en hechos comprobados.

La curva de aprendizaje, también en este caso, es breve, no obstante, el jugador puede retrasarse en el entendimiento de las rondas de debates, el logro de los argumentos y su uso en los debates sucesivos.

En cuanto a la jugabilidad, en *Cybereduca 2.0* las reglas y los objetivos del juego son fáciles de entender. El control de mandos es extremadamente claro. Además, permite la modificación de algunas variables del juego; esto genera un rango de posibles situaciones que pueden suponer una ventaja o un problema a solucionar para el jugador.

La mecánica permite elegir diferentes parámetros para avanzar en el juego y el sistema de recompensa se basa en premiar las decisiones más sostenibles, proporcionando más entradas económicas y más herramientas. Los gráficos son fluidos.

Los personajes están caracterizados con detalle y su comportamiento responde a esos rasgos. El guion es útil para contextualizar la acción del jugador y comprender cuáles decisiones son las mejores para alcanzar el objetivo final.

En *Concordia Bloggers-Horror en la red*, también, las reglas del juego son claras, así como los objetivos. El control de mandos es muy sencillo y funcional, mientras que los gráficos son fluidos, definidos y estéticamente agradables. Los personajes están caracterizados con detalle y su comportamiento responde a esos rasgos. El guion es útil para contextualizar la acción del jugador y comprender cuáles decisiones son las mejores para alcanzar el objetivo final.

La interacción con el juego se limita a elegir opciones y resolver puzles, por tanto, la mecánica de juego es repetitiva y tampoco es gradualmente más desafiantes; un mayor progreso en el juego no corresponde a una mayor disponibilidad de herramientas o de bonus.

5. CONCLUSIONES

El videojuego *Cybereduca 2.0* representa un excelente ejemplo de cómo es posible utilizar las dinámicas típicas de los juegos electrónicos para vehicular información sobre temas de fundamental importancia como el acoso, el ciberacoso, la alfabetización digital y los delitos informáticos. Por otro lado, demuestra la capacidad de transmitir pautas de comportamiento en casos de tener que enfrentarse a este tipo de abusos tanto como víctima, como agresor o como espectador.

Cybereduca 2.0 muestra una amplia usabilidad, el control a través del ratón es intuitivo, sencillo y eficaz. Las instrucciones de juego son claras, así como los objetivos del juego. Sin embargo, el videojuego acaba siendo repetitivo y poco retador. Los niveles de dificultad no crecen a medida que se avanza en el juego, varían los contenidos, pero

son muy pocas las variables que el jugador puede modificar para modificar los posibles escenarios y también es limitado el sistema de recompensas para avanzar más rápido en el juego.

En cuanto a *Concordia Bloggers-Horror en la red*, ofrece unas mayores opciones de dispositivo, gracias a que puede jugarse online, descargarse para el ordenador o para móviles y tabletas. En este juego, el jugador puede elegir un avatar de entre una serie de personajes establecidos, aunque meterse en el papel de una u otra persona no influye en las dinámicas de juego. Sin embargo, los elementos narrativos y la sucesión lógica de los acontecimientos son extremadamente relevantes para el desarrollo del juego.

La jugabilidad de *Concordia Bloggers-Horror en la red* es más complicada debido a que las reglas se van aprendiendo a medida que se va avanzando en el juego, pero algunos mecanismos no se entienden de manera intuitiva. Sin embargo, los controles funcionan correctamente en todos los dispositivos.

En estos videojuegos está muy presente la base teórica a partir de la cual se han decidido los contenidos, es decir, la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Se articula, únicamente, en dos dinámicas de juego: la respuesta a una serie de preguntas entre varias opciones establecidas y la búsqueda de objetos. También en este juego la componente del reto es muy limitada. La dificultad no aumenta conforme se vaya progresando en el juego, resultando poco desafiante para el jugador.

Ambos videojuegos son capaces de transmitir conocimiento y pautas de comportamiento sobre el acoso y el ciberacoso, por tanto, pueden ser de gran ayuda en la concienciación del alumnado sobre estos temas. No obstante, presentan cierta dificultad en la capacidad de entretener al jugador, mantener su nivel de atención y, por tanto, de involucrarlo.

A pesar de que se trata de dos productos excelentes, ambos videojuegos caen en la repetitividad, no consiguen casar la transmisión de conocimientos y el entrenamiento de habilidades con unas dinámicas de juego desafiantes, en las que idealmente, a mayor competencia le co-

rresponde una mayor dificultad para solucionar los retos y, por consecuencia, una mayor recompensa.

La mejora de la jugabilidad de los videojuegos serios pasa por la introducción de esta característica a lo largo de todas las etapas del proceso de diseño y desarrollo del videojuego y por unas rutinas de trabajo en las que el dialogo y la colaboración entre desarrolladores y educadores produzca un avance en las mecánicas de juego empleadas en los juegos electrónicos educativos.

6. REFERENCIAS

AEVI. (2019). *La industria del videojuego en España. Anuario 2019*. Asociación española de videojuego. https://n9.cl/2jjbm

Albarracín, Ll., Hernández-Sabater, y A., Gorgorió, N. (2017). Los videojuegos como objeto de investigación incipiente en Educación Matemática. *Modelling in Science Education and Learning*, *10*(1). https://doi.org/10.4995/msel.2017.6081.

Calvo, A. (1998). Videojuegos: del juego al medio didáctico. *Comunicación y Pedagogía*, *152*, 63-69.

Cantera Espinosa, L.M., Vázquez Martínez, y M., Pérez Tarrés, A. (2021). Situación del bullying en España: leyes, prevención y atención. *Revista OLHARES*, *9*(1), 5-20

De Aguilera, y M., Méndiz, A. (2004). *Videojuegos y Educación*. CNICE – Ministerio de Educación y Ciencia, Serie Informes*2*, 43-85

Del Moral, E. (2010). Aportaciones y riesgos de los videojuegos. *Padres y maestros*, *331*, 12-16

Djaouti, D., Alvarez, J., Jessel, J., & Rampnoux, O. (2011). Origins of Serious Games. En M. Ma, A. Oikonomou, L.C. Jain. *Serious Games and Edutainment Applications*(1-22). Springer

Djaouti, D., Alvarez, J., &Jessel, J. (2011). Classifying Serious Games: the G/P/S Model. En F. Patrick (Eds.). H*andbook of Research on Improving Learning and Motivation through Educational Games: Multidisciplinary Approaches*(118-136). IGI Global.

Falla, D. y Ortega-Ruiz, R. (2019). Los Escolares Diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista y Víctimas de Acoso Escolar: una Revisión Sistemática. *Psicología Educativa*, *25*(2), 77-90. https://doi.org/10.5093/psed2019a6

Fernández, M. (2016). *Bullying y cyberbullying: prevalencia en adolescentes y jóvenes de Cantabria*. [Tesis doctoral], Universidad de País Vasco, España.

Game and Learning Alliance (GALA) (2013). *Market and value chain analysis*. https://n9.cl/o7qm.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2009). Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de género y grupo. *Ansiedad y Estrés*, *15*(2-3), 193-205.

Garaigordobil Landazabal, M. (2016, 14 de diciembre) *Cybereduca 2.0, video-juego para prevenir el bullying en adolescentes*. Infocop. https://n9.cl/0o3mc

Garitaonandia, C., Karrera, I., y Larrañaga, N. (2019). La convergencia mediática, los riesgos y el daño online que encuentran los menores. En *I Congreso Internacional sobre Vulnerabilidad y Cultura Digital*. Madrid.

González, C.S. y Blanco, F. (2008). Emociones con videojuegos: incrementando la motivación para el aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. *9*(3), 69-92

Gómez-Gonzalvo, F., Molina, P. y Devís-Devís, J. (2018). Los videojuegos como materiales curriculares: una aproximación a su uso en Educación Física. *Retos*, *34*, 305-310

Gros Salvat, B. (2000). La dimensión socioeducativa de los videojuegos. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, *12,* a017

Gros Salvat, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, *7*(1),251-264

Järvinen, A., Heliö, S., &Mäyrä, F. (2002). *Communication and Community in Digital Entertainment Services. Prestudy Research Report*. University of Tampere Hypermedia Laboratory

Laamarti, F., Eid, M., &El Saddik, A. (2014). An Overview of Serious Games. *International Journal of Computer Games Technology*, *2014*, 1-15, https://doi.org/10.1155/2014/358152

Lacasa Díaz, P. (2011). *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*. Morata

Martínez, J. A. (2017). *Acoso escolar: bullying y ciberbullying*. JMB Bosch.

Michael, D. &Chen, S. (2006). *Serious games: games that educate, train and inform*. Thomson

Monroy, F. A. y Hurtado, J. F. (2018, 28-30 de mayo). *Nuevas formas de acoso escolar, ciberbullying: Nivel de riesgo en la etapa pre-adolescente*. [ponencia] Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España

Olsen, T., Procci, K. & Bowers, C. (2011). Serious Games Usability Testing: How to Ensure Proper Usability, Playability, and Effectiveness. En A. Marcus (Ed.): *Design, User Experience, and Usability*, 625–634. Springer-Verlag

Olweus, D. (1999). Sweden. En P. K. Smith, J. Morita, Junger-tas, D. Olweus, R. Catalano & P. S.Lee (Eds.). *The Nature Of School Bullying: A Cross-National Perspective* (7-27). Routledge

Orjuela López, L., Cabrera de los Santos Finalé, B., Calmaestra Villén, J., Mora-Merchán. J.A. y Ortega-Ruiz, R., (2013). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. Save the children/Ministerio de Sanidad, servicios sociales e igualdad.

Ortega, R., del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *41*, 95-113

Ouariachi, T., Gutiérrez-Pérez, J. y Olvera-Lobo M. D. (2017) Criterios de evaluación de juegos en línea sobre cambio climático. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *22*(73), 445-474

Padilla Zea, N., González, J.L., Gutiérrez, F.L., Cabrera, M.J. y Paderewski, P. (2009). Diseño de videojuegos colaborativos y educativos centrado en la jugabilidad. *IEEE-RITA*,*4*(3), 191-198

Pérez García, A. (2014). El aprendizaje con videojuegos. Experiencias y buenas prácticas realizadas en las aulas españolas. *Escuela Abierta*, *17*, 135-156

Pindado, J. (2005). Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, *26*, 55-67

Pinelle, D., Wong, N. & Stach, T. (2008, 5-10 de abril). *Heuristic Evaluation for Games: Usability Principles for Video Game Design* [ponencia], Conference on Human Factors in Computing Systems 2008 Proceedings. Florencia, Italia

Prensky, M. (2005a). Engage Me or Enrage Me. What Today's Learners Demand. *Educause Review*, *40*(5), 60-65.

Prensky, M. (2005b). Computer games and learning: digital game-based learning. En J.Raessens,&J. Goldstein. *Handbook of Computer Game Studies*. MIT Press Cambridge

Prensky, M. (2006). *Don't bother me mom. I'm learning!*. Paragon House

PRWeb (2020, 30 de abril). *Revenues for Serious Games will Surge to $28.8 Billion by 2025*. CISION PRWeb. https://n9.cl/agj9r

Resett, S. (2018). Análisis psicométrico del Cuestionario de Agresores/Víctimas de Olweus en español. *Revista de Psicología*, *36*(2), 575-602. https://doi.org/10.18800/psico.201802.007

Romero, J. (2018, 5 de diciembre). *Un videojuego alavés contra el "bullying"*. El Correo.

Sawyer, B. & Rejeski, D. (2002). *Serious Games: Improving Public Policy Through Game-based Learning and Simulation*. Woodrow Wilson International Center for Scholars

Shaffer, D.W., Squire, K.R., Halverson, R. & Gee, J.P. (2005). Video Games and the Future of Learning. *Phi Delta Kappan*, *87*(2), 104-111

Sinde Martínez, J., Medrano Samaniego C. y Martínez de Morentin, J. I. (2015). Transmisión de valores en adolescentes: un análisis con videojuegos. *Revista Latina de Comunicación Social*, *70*, 230-251

Stewart, J. & Misuraca, G. (2013). *The Industry and Policy Context for Digital Games for Empowerment and Inclusion*. Joint Research Centre, European Commission

UNESCO (2019). *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483

Urresti, I., Santana-Vega L.E. y Feliciano-Garcia, L. (en prensa). Acoso escolar y apego familiar: la perspectiva del alumnado agresor.*Educatio siglo XXI*

Valdés Cuervo, Á. A., Martínez, E. A. C. y Torres Acuña, G. M. (2012). Diferencias en la situación socioeconómica, clima y ajuste familiar de estudiantes con reportes de bullying y sin ellos. *Psicología desde el Caribe*, *29*(3), 616-631. https://www.redalyc.org/pdf/213/21328599004.pdf

Zyda, M. (2005). From Visual Simulation to Virtual Reality to Games. *Computer*, *38* (9), 25–32.

ANÁLISIS DEL DISCURSO EN EL MUNDO DE LOS VIDEOJUEGOS. ESTUDIO SOBRE LOS MENSAJES Y VALORES EDUCATIVOS QUE SE TRANSMITEN EN LA COMUNIDAD GAMER

MOISÉS MAÑAS OLMO
Universidad de Málaga

MARÍA INMACULADA JIMÉNEZ PERONA
Universidad de Málaga

VICTORIA DEL ROCÍO GÓMEZ CARRILLO
Universidad de Málaga

ESTHER MENA RODRÍGUEZ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Desde el año 2009 el videojuego es reconocido por la Comisión de Cultura española como parte importante en la industria cultural, algo que se anunciaba desde importantes medios como *El País* (Escribano, 2012). Esta nueva consideración hizo que se situará a la altura de otros sectores importantes como el cine, la música o la literatura, entre otros.

España, actualmente, ocupa la cuarta posición como consumidor de videojuegos dentro de Europa, por detrás de países como Gran Bretaña (2.952 millones €), Francia (2.264 millones €) y Alemania (2.222 millones €).

Analizando los datos registrados por páginas como por ejemplo la de Video Games Sales Wiki, se puede ver como las franquicias más vendidas son las de *Mario Bros*. (740,22 millones), *Pokémon* (368 millones), *Grand Theft Auto* (270 millones); a colación de esto, Castro (2021), posiciona a juegos como *Fortnite* de Epic Games, en el video-

juego de descarga gratuita con más descargas y usuarios activos a nivel mundial, con 350 millones de cuentas registradas.

Esta información ayuda a situarse en un contexto cómo es el del videojuego, que ha inundado la realidad social de la mayoría de los hogares españoles, con independencia de la edad. Esta misma realidad ha propiciado que personajes del gaming se hayan convertido en parte del día a día, como es el caso de El RubiusOMG al cual siguen 37´7 millones de suscriptores, Vegeta777 con 29´2 millones o WillyRex con 16 millones, y que, como plantean Rego y Romero- Rodríguez (2016), está influyendo en el surgimiento de otro perfil de consumidor más nuevo, que ha cambiado "su manera de comunicarse e interrelacionarse mediáticamente, pasando de ser receptores de información al llamado prosumer o prosumidor, una combinación sustantiva de audiencias que, a la vez de participar como espectadores, también producen unidades de contenido" (p.198).

Los gamers se han convertido en actores sociales fundamentales en comunidades como Youtube, la cual es considerada una de las redes más importantes a nivel internacional (Rego y Romero-Rodríguez, 2016), por encima de otros actores o actrices relevantes en otros campos como los cantantes Adexe & Nau en 14ª posición con 11´5 millones o el canal especialista en juguetería, los mejores juguetes, en 20ª posición con 10´6 millones.

Esto conecta con otra realidad que en paralelo se ha ido incrementando con el paso de los años, y es que las múltiples formas -interfaces- que ofrecen las plataformas han posibilitado la aparición de fenómenos comunicacionales que rompen con las interacciones monólogas y unidireccionales, hasta entonces tradicionales, productor-consumidor (radio, prensa, televisión, etc.), adaptándose a una mediamorfosis (Aguaded y Romero-Rodríguez, 2015), como es el caso de estos Youtubers-Gamers que dedican sus videos no solo a explicar estrategias, novedades o formas nuevas de interacción en los juegos; yendo más allá, se han convertido en nuevos líderes de opinión, generando nuevos y muy interesantes debates que abren la oportunidad de compartir charlas y debates en streaming, vertiendo opiniones sobre la

sociedad y la política, desviando la atención del propósito primario por el que se crearon.

Desde esta perspectiva, y entendiendo la influencia que pueden ejercer estos nuevos entornos virtuales en la sociedad, queremos acercarnos a las diferentes aportaciones y discusiones que se difunden en los principales foros de estas plataformas con la finalidad de analizar, desde un posicionamiento cualitativo, el contenido de los mismos con la intención de conocer cómo se están construyendo los imaginarios sociales actuales.

2. EL MUNDO DEL VIDEOJUEGO

En la actualidad seguimos inmersos en una creciente tendencia del videojuego, los cuales, según Ann Becker (2018), directora de asuntos públicos e institucionales del ISFE (*Interactive Software Federation of Europe*) "ofrecen experiencias que enriquecen la vida cultural cotidiana de más de la mitad de todos los europeos e inspiran nuevas formas de entender e interactuar con la sociedad" (p.40).

Como prueba de ello, en 2018 Gametrack publica una estadística que habla de esta misma tendencia (1 millón más que en 2017) del videojuego en los hogares españoles. En esta se muestra como 16´8 millones de personas, esto es el 47% de entre 6 y 64 años, hacen uso de los videojuegos. De forma más concreta, este estudio señala que el 41% son mujeres, en su mayoría de entre 15 y 44 años, y que el 59% restante son hombres de entre 15 y 64 años.

En este sentido, es importante incidir en este hecho y aclarar que, en nuestros días, hablar de videojuegos es hablar de horas de juego, no de forma exclusiva los fines de semana, algo que queda reflejado por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2018). En la tabla 1 se recoge el tiempo medio diario de utilización de los videojuegos, ordenador o internet, diferenciándolos por grupo de edad y género.

TABLA 1. Tiempo medio diario de utilización de videojuegos, ordenador o internet.

	De lunes a viernes		En fin de semana	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
AMBOS SEXOS				
Total	1,74	0,99	2,24	1,37
De 1 a 4 años	1,65	0,83	1,84	0,94
De 5 a 9 años	1,50	0,72	1,96	1,06
De 10 a 14 años	1,86	1,10	2,47	1,54
HOMBRES				
Total	1,65	0,83	2,27	1,31
De 1 a 4 años	1,67	0,79	1,86	1,00
De 5 a 9 años	1,53	0,75	2,09	1,14
De 10 a 14 años	1,71	0,86	2,45	1,42
MUJERES				
Total	1,86	1,17	2,20	1,46
De 1 a 4 años	1,59	0,88	1,81	0,84
De 5 a 9 años	1,45	0,66	1,74	0,86
De 10 a 14 años	2,03	1,29	2,49	1,67

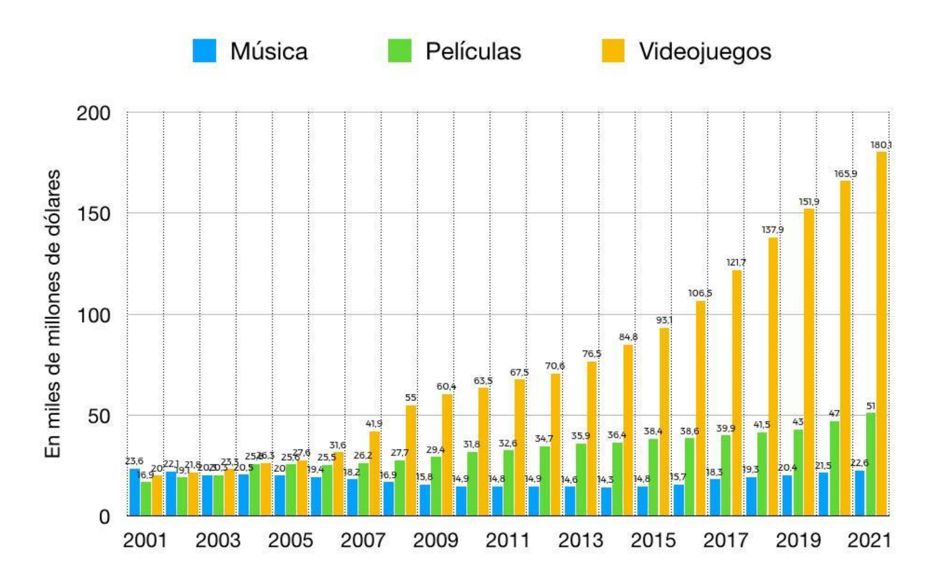
Fuente: INE

Esta información viene a evidenciar una variabilidad ligada al género, y es que es mayor, el tiempo dedicado (horas) de lunes a viernes en las mujeres que en los hombres, y al contrario los fines de semana. Esta estadística muestra también que, en el caso de los hombres, el tiempo que se le dedica a estas plataformas aumenta con la edad, pero solo de forma constante en los fines de semana. En el caso de las mujeres no sucede de la misma forma, ya que se puede observar que baja el uso los fines de semana en las edades comprendidas entre 5 y 9 años, pero sube considerablemente en las edades comprendidas entre 10 y 14 años. Según Gametrack (2018) el 26% de las personas que hacen uso de los videojuegos lo hacen desde consolas fijas (Playstation, Xbox, etc.), y el 21% desde ordenador, tablet y Smartphone.

En los últimos 20 años, tal y como indica el portal web En.Digital (2018), la industria del videojuego ha desbancado de manera exponencial a las del cine y la música. En la siguiente gráfica aparece el

crecimiento que ha sufrido esta industria frente a las otras dos mencionadas anteriormente.

FIGURA 1. Crecimiento de la industria del videojuego en relación a las de la música y el cine.



Fuente: En.Digital (2018)

Fruto de esta tendencia al alza del uso de los videojuegos y de ese crearse y re-crearse que plantea Mingione (2014), de plataformas como YouTube, se está evidenciando un aumento del uso de éstas, en palabras de Rego y Romero-Rodríguez (2016), que han hecho posible el aumento de los espacios dedicados a contenidos de los llamados gamers, y, por ende, el aumento del consumo-retribuciones de estos a razón.

Al respecto, se debe diferenciar dos conceptos importantes; el primero de estos es el de youtuber, el cual Turiel y Bonaga (2016) en su libro *Mamá quiero ser Youtuber*, lo define como aquel individuo que sube contenidos a las plataformas y que recibe retribuciones por las visualizaciones, sacando partido económico a las visitas; el segundo de estos, el gamer, es definido por Crawford (2012), desde un posicionamiento exclusivamente lúdico, indicando que es aquella persona con un ele-

vado interés por saber de todo aquello que tiene que ver con los videojuegos.

En España el fenómeno social del gaming ha ocasionado que se genere una amalgama de investigaciones que giran en dos fuertes corrientes. La primera de ellas, y se podría decir que es dentro de ésta donde se situaría esta investigación, es la de estudiar el discurso y el lenguaje de los youtubers y gamers más importantes, en cuanto a número de seguidores se refiere. Entre estas se podría destacar la investigación llevada a cabo por Rego y Romero- Rodríguez (2016), en la que se analizó el discurso de tres importantes youtubers, y de la que se desprende que existe gran cantidad de lenguaje malsonante, discriminatorio y violento en los discursos que estos hacen en redes; o el estudio de Saénz (2018), del que, desde este mismo posicionamiento cualitativo y de análisis del discurso, se analizó la narrativa del famoso youtuber ElRubiusOMG y los discursos de seis participantes más. En éstos se pudieron distinguir hasta cinco categorizaciones discursivas consideradas por la autora como de persuasión, en este caso de los consumidores; 1) referencias a la cultura de internet, 2) tipo de lenguaje usado, 3) actuación, 4) música, y 5) edición. Otro de los resultados, habla del consumo consciente del contenido que aparece en la plataforma, y en la forma en la que cada consumidor elige el contenido de acuerdo a sus gustos y personalidades.

La segunda de estas corrientes de investigación se contextualiza en trabajos en torno al perfil tanto del consumidor de los servicios, como de los propios youtubers-gamers. A colación de esto, es destacable, por un lado, la investigación de Berriman y Thomson (2015), que clasifican en cuatro tipos los perfiles de los adolescentes consumidores de contenido y, en algunos casos, ceradores, en: a) poca visibilidad y participación -the fan-, b) alta visibilidad y poca participación -the incompetente-, c) alta participación y poca visibilidad –the geek-, d) alta visibilidad y gran participación -the E-celeb-.

Por otro lado, Aran te al., en una investigación desarrollada en 2014, explican que el comportamiento no verbal es usado como práctica rutinaria en gran cantidad de videos de contenido, desde los cuales,

según estos autores, se intenta expresar rasgos distintivos de su cultura, edad, opiniones, etc.

ADEMÁS, dentro de esta misma categoría, se pueden destacar los estudios de Wesch (2009) y de Bloem (2009). El primero de estos afirma que los creadores de contenido y gamers, utilizan hablar sobre su vida y sus experiencias como una terapia de exteriorización. El segundo de estos estudios, ahonda diciendo que, por un lado, este tipo de servicios puede ayudar a personas con problemas sociales y personales, pero que, por otro lado, puede fomentar el surgimiento de conductas narcisistas como rasgo de personalidad en otros.

3. OBJETIVOS

El objetivo general que se plantea en esta investigación es el de analizar las diferentes aportaciones y contribuciones que se difunden en los vídeos y foros relacionados con la temática de gamers con el fin de determinar si se encuentran o no alejados del mundo del videojuego con la pretensión de condicionar de una determinada manera a su audiencia.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir del objetivo general indicado, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Evaluar si los mensajes que aparecen en los foros y vídeos de temática gamers incluyen algún tipo de contenido relacionado con la política.
2. Analizar qué tipo de valores se fomentan en los foros y vídeos sobre videojuegos.
3. Estudiar si los mensajes que se transmiten tanto en los foros como en los vídeos sobre videojuegos tienen que ver con la guerra de marcas comerciales.

4. Indagar en los mensajes que aparecen en los foros y vídeos sobre videojuegos con el fin de detectar contenidos relacionados con el sexismo y el machismo.

3. METODOLOGÍA

La investigación que se presenta es de tipo no probabilístico intencional o por conveniencia (Scharager y Armijo, 2001), a través de la metodología denominada análisis del discurso. Se trata de una técnica eminentemente cualitativa que Martínez Miguelez (2002) definió con el objetivo fundamental de "describir la importancia que el texto hablado o escrito tienen en la comprensión de la vida social." (p. 7). Por su parte Berelson (1952), la estableció como "una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones." (p. 18)

Así, a través de dicha metodología, se ha pretendido analizar y describir la significatividad de los mensajes que aparecen tanto en los foros como en los videos relacionados con la temática de videojuegos. Para ello se han analizado los vídeos y los foros de comunicación que acompañan a estos videos, que los principales denominados gamers tienen publicados en las plataformas más conocidas y usadas como son YouTube Gaming o Twich.

Para llevar a cabo el análisis del contenido textual se siguió el esquema procesual que plantea Martínez Miguelez (2002). Así, estas etapas fueron:

Se comenzó con una primera etapa en la que se procedió a constituir las distintas unidades básicas formadas por conjuntos de palabras, frases y párrafos, que se encontraban en el texto y que tenían cierta relevancia y significación para la investigación.

La segunda etapa se basó en realizar la categorización de cada unidad básica de análisis. Se fueron asignando las distintas unidades básicas textuales a las cuatro categorías o dimensiones que se constituyeron para la investigación. Dichas categorías fueron:

– Política.
– Sexismo y machismo.
– Marcas comerciales.
– Transmisión de valores.

A partir de los datos recogidos y las categorías analizadas, se ha podido conocer cómo se están construyendo los imaginarios sociales.

En lo referente a la selección de la muestra, hemos seguido los criterios planteados por Scharager y Armijo (2001), a) accesibilidad al objeto de estudio y, b) conveniencia. Además, en base a la hipótesis planteada de que estas mismas categorías (política, sexismo y machismo, marcas comerciales y transmisión de valores) surgen con independencia del número de seguidores, el número de vídeos y de visualizaciones, se ha creído conveniente usar otros criterios, c) polarización en cuanto a la cantidad de seguidores, d) polarización media de comentarios, y, por último, e) polarización en cuanto al número de videos publicados. Algo que se ha querido reflejar en la siguiente tabla en la que, por un lado, aparecen youtubers con un elevado número de seguidores y de comentarios por video y, por otro lado, youtubers con un número de seguidores y comentarios bastante inferior. Con independencia de esto, se ha querido analizar la misma cantidad de videos por cada uno de ellos para comprobar dicha hipótesis.

TABLA 2. Fuentes de información analizadas.

Youtubers	Seguidores	Vídeos	sexo	Respuestas medias en foros
TheGrefg	16,8 M.	10	M	4.000 comentarios
Magik	1,66 M.	10	M	2.000 comentarios
Unlucky XII	11.800	10	M	70 comentarios
Ibai	5,5 M.	10	M	3.000 comentarios
Saselandia	355.000	10	M	7.000 comentarios
GameTropics	1.390	10	M	45 comentarios
Ashthedragon	16.100	10	M-F	56 comentarios
Mundowarhammer	38.200	10	M	70 comentarios
GameTropics	1.390	10	M	45 comentarios
Ashthedragon	16.100	10	M-F	56 comentarios

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Tras analizar los mensajes que aparecen tanto en los foros como en los videos relacionados con la temática de videojuegos de los principales youtubers descritos anteriormente, en las plataformas YouTube Gaming y Twitch, se pudieron identificar un gran número de mensajes que se podrían categorizar en las 4 dimensiones planteadas inicialmente, es decir, política, sexismo y machismo, marcas comerciales y transmisión de valores.

En este documento solo se incluyen algunos de estos mensajes a modo de ejemplo, debido al reducido espacio con el que se cuenta para su exposición.

Junto a las descripciones de los mensajes seleccionados y categorizados en sus respectivas dimensiones, se incluyen nubes de palabras que contribuyen a ver de una manera gráfica los principales conceptos aparecidos en los foros y vídeos.

4.1. POLÍTICA

En relación a la dimensión “política”, Ibai (2020), en la plataforma Twitch, y a modo de ejemplo de lo que se puede encontrar por algunos foros de gamers, realizó un video que denominó “Ibai reacciona a Las mejores frases de Mariano Rajoy”. En él se burla abiertamente de intervenciones que realiza este político en actos públicos, así como en el Congreso de los Diputados. En dicho video se exponen frases criticando a dicho político durante los más de 10 minutos que dura el mismo. En él se incluyen frases como: “A este le ha liado, este no se enteraba de nada”, “No puede ser que este hombre haya sido presidente de España, luego en Latinoamérica se quejan”, “Este hombre es increíble…”, etc.

En el foro, dentro de ese mismo video, se expresaron comentarios tales como: “Si Rajoy ha llegado a ser presidente de España, yo puedo llegar a ser Presidente de EEUU jajajaja”, “¿Rajoy fumaba porros?”, “No había Nadie al volante en la cabeza de raJoy”, etc.

En otros de sus foros, se exponían comentarios como "Dirás con el segundo más corrupto de españa después de los reyes", o en referencia al juego Among us, vertía otros comentarios como "pedro sanchez entra a la fuerza terrorista", "seguro q es un buen impostor el sanchez", "El presidente se une a matar a todos" (Ibai, 2020).

En la siguiente nube de palabras se representan los principales conceptos tratados por los youtubers analizados relacionados con temas políticos.

FIGURA 2. Nube de palabras sobre política.



Fuente: Elaboración propia

4.2. Sexismo y machismo

La dimensión "sexismo y machismo" aparece muy frecuentemente en los foros de gamers. Muestra de ello es uno de los comentarios que se vierten en un video que de El Universal (2021) dedicó a la noticia de la muerte de una gamer. En el foro de ese video se escribieron mensajes como este:

> En esto de los video juegos Online las Mujeres tienden a ser blanco de acoso con el simple hecho de que alguien sabe que es una mujer la que está jugando Las empiezan a acosar que ah pedirle el whathsapp, FB, instagram, mandarle mensajes acosadores, oh inclusice empiezan ah insultarlas diciendole manca, regresa a la cocina y de mas y eso es-

> ta muy mal, algunos hombres con el simple hecho de enterarse que una mujer le esta ganando tienden ah lanzarle una lluvia de insultos y eso esta muy mal ,creo que como comunidad no deberíamos meternos tan apecho en este mundo de los videojuegos y simplemente disfrutar de ellos.

Otros de los mensajes que aparecen en este mismo foro a modo de ejemplo son: “Soy jugadora de cod y me he encontrado con mucha gente loca mandandome mensajes de odio diciendome que me van a viol@#*”, “Asesinan a jugadora pro. Killperfect.” o “Eso le pasa por jugar cod pudiendo un Apex.”, entre otros.

Otros ejemplos que se pueden encontrar en foros de gamers son los que aparecen en el video publicado por Mundo Warhammer (2018). Algunos de los mensajes que aparecen en el foro de este video son: “En mi opinión las feminazis ya quemaron (estan locas) y buscan cualquier prestetos para llamar la atención”, “Unamonos para desterrar la invasión feminista del caos”, “Solución: si meten a los reinos ogros, que metan mujeres ogras, son gordas, enojonas, y feas, una feminista promedio vamos, todas se sentirían identificadas XD”, “La gorda esa es el esteorotipo, de las lideres feministas, si querian meter otra mujer, hubiesen metido a las amazonas, y no una de las lideres del feminismo”, “El feminismo es cáncer”, o esta otra afirmación

> hola soy diseñador de videojuegos y en mi juego el prota le dice volvete a la cocina, me importa poco el tema de la igualdad y cada dia a mas diseñadores y directores nos esta artanto el tema de la "igualdad" y ce le va a pasar.

A continuación, se representa en una nube de palabras los principales conceptos tratados en los foros analizados relacionados con temas de sexismo y machismo.

FIGURA 3. Nube de palabras sobre conceptos recogidos en foros de gamers sobre sexismo y machismo.



Fuente: Elaboración propia

4.3. MARCAS COMERCIALES

El hecho de que la industria del videojuego haya sufrido un crecimiento tan grande en los últimos años, junto con la influencia que ejercer los denominados "youtubers gamers", ha desencadenado que las grandes marcas quieran incluir sus marcas y su publicidad en los vídeos, páginas web y redes sociales de estos youtubers.

En los últimos años, además, se ha llegado a convertir en una guerra comercial, donde cada marca busca a toda costa que los principales youtubers muestren y hagan publicidad de su marca, e incluso desprestigien otras marcas de su competencia. La enorme influencia que se ejercen en estas páginas es una de las principales razones que mueven a que las principales industrias se fijen en ellas para desarrollar incluso sus campañas comerciales.

Muestra de ello se puede encontrar en los videos publicados por la mayoría de los grandes youtubers en los que aparecen representado marcas comerciales o hablando de ellas. Así, por ejemplo, Willyreex (2021) aparece en un video realizado sobre su historia personal ("MI HISTORIA - Documental Willyrex"), en el que nada más presentarse introduce el logo de la cadena de pizzas Domino´s, e incluso llega a

hablar de la marca Xbox, que es uno de sus patrocinadores, durante sus intervenciones en el video.

Las marcas de videojuegos y consolas, como no podía ser de otra manera, son las primeras en aparecer mencionadas y con sus productos en los videos que se realizan en el mundo gamer. Algunos de los muchos ejemplos que se podrían poner son los mensajes que estos youtubers incluyen en sus videos: "Con Playstation 5 todo es posible" (Ibai, 2020), "lo más grande que ha hecho Play en su vida" o "Es el buque insignia de Play5" (TheGrefg, 2020), promicionando la consola Playstation 5. Desde los foros además se apoya la marca que se promociona desde los videos, con mensajes como "Estoy viendo este video mientras pruebo por primera vez el crash N' sane trilogy en Xbox, no digo más" (Saselandia, 2018).

Pero como se ha mencionado anteriormente, algunos youtubers incluso llegan a entrar en guerras de desprestigios sobre otras marcas que no los patrocinan, como por ejemplo, el video que publicó Saselandia (2018) que tituló "¡INSULTOS GRATIS A LA COMUNIDAD DE XBOX ONE!", y en el que se vertían comentarios negativos sobre la comunidad Xbox One, o por ejemplo, comentarios aparecidos en algunos foros de otros youtubers, en los que se deja ver de manera patente dicha guerra comercial, "Te paga bien PlayStation? Porque no he visto una review de la xboxxdd" (TheGrefg, 2020), "Pues yo ya no discuto con esos asqueroso sonier la cual Sony ya los lleno de humo, Microsoft perdió la batalla pero no la guerra y ya está preparado el terreno para que vuelva a poner en su lugar a todo esos idiotas" (Saselandia, 2018), "Pues yo ya no discuto con esos asqueroso sonier la cual Sony ya los lleno de humo , Microsoft perdió la batalla pero no la guerra y ya está preparado el terreno para que vuelva a poner en su lugar a todo esos idiotas" (GameTropics, 2019) o "…A los usuarios de nintendo nunca les dijo cucarachas, ni se metió una wii u por el culo, ni les decia toda clase de nombres ni de insultos…" (Ashthedragon, 2020).

Sin lugar a dudas, el gran número de seguidores con los que cuentan estos youtubers, hace que puedan ejercer una gran influencia sobre sus fans, y, en definitiva, en una gran parte de la sociedad. En sus videos

se muestran comentarios que van en esta línea, como, por ejemplo, los mostrados en los videos y foros de Saselandia (2018): “Soniers, sociedad sana”, “Grande Nintendo, grande xbox las mejorex compañías siempre nos cuidan y nos chinean con sus políticas” o “esos usuarios demuestran la evolución de la humanidad”.

En la figura 4 se muestran los principales conceptos rescatados de los foros y vídeos de gamers analizados sobre las marcas comerciales.

FIGURA 3. Nube de palabras sobre conceptos recogidos en foros de gamers sobre sexismo y machismo.



Fuente: Elaboración propia

4.4. Transmisión de valores

La gran influencia que ejercen los youtubers debido a la fama con la que cuentan en la actualidad, tal y como ya se ha comentado, ha hecho que éstos sean el espejo en el que se miran muchas personas jóvenes y no tan jóvenes.

Para muchos son sus modelos a seguir en cuanto a comportamientos y valores, aunque en algunos casos estos comportamientos y valores morales no se podrían considerar como los más adecuados o en consonancia con lo que demanda la sociedad.

En esta línea se han podido descubrir algunos videos en los que dichos valores morales que se transmiten no sean los más adecuados. Así, un ejemplo de este tipo de valores lo representó el youtuber Magik (2019), que en una ocasión realizó un video en el que se dedicaba a tomar chupitos de alcohol, o al menos eso decía mientras hacía el video, cada vez que mataba a alguien mientras jugaba al juego fornite. Lo tituló "1 kill = 1 chupito", que es como comúnmente es usado el término "Kill" al eliminar a algún participante en el juego Fortnite.

Un estudio publicado por la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y la Universitat de Lleida (UdL) ha revelado que el 60% de las personas que juegan a este videojuego, son menores de 12 años, que es la edad recomendada en Europa para este tipo de juegos (Gil et al., 2019). Si a esto se suma que un gran número de jugadores visitan foros relacionados con el videojuego al que habitualmente juegan, se podría llegar a pensar cual es la edad de muchos de los usuarios y suscriptores con los que cuentan este tipo de youtubers, y a quienes se está influenciando con este tipo de conductas y valores.

Este no ha sido el único vídeo que ha publicado este youtuber en el que los valores que se transmiten no sean los más adecuados. Anteriormente Magik (2019) ya había transmitido otro que llamó "LE ROBO LA CUENTA Y COMPRO TODA LA TIENDA!", un título que quizá no sea el más adecuado teniendo en cuenta todo lo comentado anteriormente.

Pero estos no son casos aislados en los que se pueden encontrar transmisiones de valores que se podrían denominar como negativos en videos de youtubers de comunidades gamers. Dani-z (2020), hizo un recopilatorio en el que incluía a otros youtubers. En este video aparece, entre otros, al youtuber Unlucky XII diciendo "Ojalá le entre un cáncer a tu madre para que no salgan más subnormales como tú…". Ibai y Reven (Ibai, 2021) en un video que denominaron "Reaccionando a la Rosa de Guadalupe", dicen frases como "niña vete ya pa la cama, cara alfombra" o "Loca de los cojones".

Como se ha indicado, estos son algunos de los ejemplos de valores negativos que se transmiten a través de videos de gamers. Ahora bien,

hay que indicar que no solo se transmiten valores negativos a través de estos canales. Youtubers como TheGrefg (2021), con un video dedicado a una chica con cáncer, titulado "Una historia que tienes que escuchar", o la organización de videos benéficos por parte de Ibai a favor de SavetheChildren o Unicef, entre otros (Marc de la Cruz, 2019; ABC, 2020) o Auronplay para FESBAL (Ayora, 2020)

En la siguiente figura aparecen los principales conceptos rescatados de los foros y vídeos de gamers analizados sobre valores positivos y negativos transmitidos en éstos.

FIGURA 4. Nube de palabras sobre conceptos recogidos en foros de gamers relacionados con valores morales.



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Desde los resultados que hemos presentado, podemos ver una realidad que es coincidente con los estudios presentados por Rego y Romero-Rodríguez (2016) y Saenz (2018), y es que hemos podido comprobar la enorme influencia que ejercen los principales, y no tan principales, youtubers sobre la opinión de los diferentes -medidos en miles- de seguidores.

En este sentido, son reincidentes las categorías emergentes de análisis que hablan de 1) la cultura de internet, el uso de los servicios que

ofrece esta plataforma e incluso la guerra publicitaria dentro de esta. Algo que hemos podido comprobar que sucede en la misma medida tanto en youtubers con gran cantidad de seguidores -Ibai, TheGrefg-, como en el caso de los que no tienen tantos -Saselandia, o Gametropics-, entre otros. Esto viene a evidenciar, por un lado, la enorme influencia que pueden ejercer todos estos nuevos entornos virtuales en la sociedad y en la construcción de los imaginarios sociales, y de cómo el mensaje que se transmite desde el narrador -en este caso el youtuber en cuestión-, puede generar todo un sinfín de discusiones en torno a la temática en cuestión.

Además, por otro lado, evidencia el cómo, con independencia del número de seguidores, visualizaciones, etc., los canales de youtube, o por lo menos los analizados, se han acabado por convertirse en nichos de debates y pareceres sin ningún tipo de rigurosidad ni control por parte de nadie, que no necesariamente provienen de las discusiones en torno a un videojuego.

En estos momentos, estos youtubers se han convertido en portadores de opinión con un enorme potencial influyente sobre la masa, que a diferencia de lo que plantea Toykin (2020) en su estudio sobre la identificación de determinados usuarios de una plataforma de videojuego online, en el caso que hemos presentado, esta identificación no depende de la extracción social ni del tipo, ni número de valoraciones positivas que se hagan sobre servicio, ya que está sujeta a las temáticas en cuestión que se planteen.

En los que respecta a la otra categoría, 2) lenguaje usado, es significativo que términos como – *subnormal, ojalá te entre un cáncer, loca-* se hayan convertido en parte del *batiburrillo* de opiniones, condicionadas por el mensaje transmitido por el youtuber en cuestión, que influencia a los miles de seguidores, convirtiendo esta forma de interactuar en la plataforma como el modus operandi de todo el que interviene en los videos analizados.

Todo esto, a modo de símil, nos recuerda las palabras de Emil Durkheim (1956) cuando relataba la influencia que tiene Dios en la sociedad y en la forma de pensar, de lo ideal y/o de lo correcto de las

personas que la componen. En este sentido, y bajo los resultados que hemos presentado, podemos hacer un paralelismo ya que tal vez estemos entrando -o ya estamos dentro- en una nueva era de dioses y divinidades.

6. CONCLUSIONES

A través de la técnica de análisis del discurso, se ha podido constatar que las diferentes aportaciones y contribuciones que se difunden en los vídeos y foros relacionados con la temática de gamers, se encuentran en muchos casos alejados del mundo del videojuego, pretendiendo condicionar de una determinada manera a su audiencia.

Esta experiencia debería servir para tomar conciencia y darle una mayor importancia a todo lo que se difunde en Internet, y, por ende, en este tipo de foros y videos, debido a la gran influencia que pueden llegar a ejercer sobre la sociedad actual.

Ahora bien, se ha podido comprobar que, en este tipo de videos y foros, no solo se abordan temáticas conflictivas y se transmiten valores negativos. Algunos youtubers también abordan cuestiones sociales relevantes para la sociedad y que sirven de acicate para conseguir una mayor conciencia sobre problemas que se dan actualmente. Así, se ha demostrado que en el mundo de los videojuegos se pueden contar historias reales que sirven para concienciar a una parte de la sociedad.

Teniendo en cuenta todo esto, la Educación debería aprovechar esta corriente, y, a través de los videojuegos, de los roles que ejercen los personajes que aparecen en ellos, y de los youtubers, canalizar y fomentar una transmisión de valores que contribuya a paliar una necesidad que cada vez se visualiza más en nuestra sociedad.

Algo que ha quedado patente es que los videojuegos son más que un pasatiempo. Por ello, sería más que recomendable poder aprovecharse de ello para realizar propuestas educativas que ayuden a transmitir valores y que aporten un valor añadido a la sociedad actual.

7. REFERENCIAS

ABC (18 de diciembre de 2020). *Ibai Llanos recauda 205.000 euros para Unicef con su «streaming» solidario.* https://www.abc.es/familia/padres-hijos/abci-ibai-llanos-recauda-205000-euros-para-unicef-streaming-solidario-202012181733_noticia.html

Aguaded, J. y Romero-Rodríguez, L. (2015). 'Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo'. *Education in The Knowledge Society (EKS), 16*(1), 44-57.

Aran, O., Biel, J. y Gatica, D. (2014). 'Broadcasting Oneself: Visual Discovery of Vlogging Styles'. I*EEE Transactions on Multimedia,16* (1), 201-215

Ashthedragon. (8 de junio de 2020). *¿El morbo vende? La polémica con GameGear Micro - La opinión de RACCAR y Ash* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=dnVz4ZLD_6g

Ayora, V. (23 de diciembre de 2020). Auronplay recauda más de 100.000 euros en su evento benéfico. *As.*https://esports.as.com/bonus/influencers/auronplay-recauda-100000-evento-benefico_0_1421857808.html

Becker, A. (2018). Los videojugadores están en el corazón de los que hacemos. En *AEVI, La industria del videojuego en España* (pp.39-40). AEVI.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communications research*. The Free Press.

Berriman, L. y Thomson, R. (2015). 'Spectacles of intimacy? Mapping the moral landscape of teenage social media'. *Journal of Youth Studies, 18* (5), 583-597.

Castro, R. (2021). *Wikiversus*. 13 enero 2021. www.wikiversus.com

Crawford, G. (2012). *Video gamers*. Routledge.

Dani-Z. (6 de octubre de 2020). *Te pego un puño chavala - mejores momentos twitch España*. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=e19GWRVt_wQ

Durkheim, E. (1956). *Les regles de la methodes ociologique* Paris: Presses Universitaires de France.

El Universal. (3 de marzo de 2021). *Feminicidio en el mundo gamer. Asesinan a jugadora profesional de Call of Duty*[Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=I-iA-nzKgEI

En Digital (2018). *Si hay una industria que no es un juego, esa es la de los videojuegos.*https://en.digital/blog/videojuegos-industria-mobile-crecimiento

Escribano, F. (2012). Jóvenes y videojuegos. Estado del arte. *Revista de estudios de juventud, 98,* 9-23.

Gametrack (2018). Perfil de los videojugadores españoles. En *AEVI, La industria del videojuego en España* (pp.36-38). AEVI.

GameTropic. (1 de marzo de 2019). *Guerra de youtubers de videojuegos en español - Saselandia - Sasel - Jinogamer* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=Av7pcIkI7UQ

Gil, R., González, C., Paderewski, P., Arnedo, J., Domenech, M. y Lleras de Frutos, M. (2019). Generación Z y Fortnite (Videojuego de Battle Royale): Nuevos Paradigmas Éticos de Diseño de Videojuegos. *XX Congreso internacional de interacción persona-ordenador.* San Sebastián, Guipúzcoa, España. https://www.researchgate.net/publication/332550766_Generacion_Z_y_Fortnite_Nuevos_Paradigmas_Eticos_de_Diseno_de_Videojuegos

Ibai. [rompelhd] (3 de diciembre de 2020). *Ibai reacciona a Las mejores frases de Mariano Rajoy* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=acE0BDg6K64

Ibai. (9 de noviembre de 2020). *El primer unboxing de ps5 que termina mal* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=qNVvLQrshLI

Ibai. (3 de abril de 2021). *Reaccionando a la Rosa de Guadalupe*. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=rBrIVE5yumY

Magik. (10 de marzo de 2021). 1 kill = 1 chupito [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=2SSzS6_mQiE

Marc de la Cruz. (8 de diciembre de 2019). *Torneo benéfico de ibai 3ª edición - save the children.* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=R84MRc2OVLY&t=100s

Martínez Miguélez, M. (2002). Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. *Revista Paradigma, 23* (1), 1-13. http://revistas.upel.digital/index.php/paradigma/article/view/3049

Mingione, D. (2014). 'Hello Internet!: An Analysis of YouTuber Greetings'. *Editorial Staff, 1*(1), 19-35.

Mundo Warhammer. (15 de octubre de 2018). *NUEVA POLÉMICA: El FEMINISMO en TOTAL WAR: WARHAMMER 2* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=D7NtueNcBbo

Rego, S. y Romero-Rodríguez, L. (2016). Representación discursiva y lenguaje de los "youtubers" españoles: estudio de caso de los "gamers" más populares. *Index Comunicación, 6*(1), 197-224.

Saénz, S. V. (2018). *YOUTUBERS Y RÉTORES: Análisis de los elementos retóricos presentes en los discursos de los youtubers*. Universidad Pontificia Javeriana. Colombia.

Saselandia. (5 de julio de 2018). *¡INSULTOS GRATIS A LA COMUNIDAD DE XBOX ONE!* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=MBmOrf6MO_0

Scharager, J. y Armijo, I. (2001). *Metodología de la Investigación para las Ciencias Sociales*. Escuela de Psicología, SECICO Pontificia Universidad Católica de Chile: Programa computacional.

TheGrefg. (12 de noviembre de 2020). *Mi primer juego de ps5 Spider-Man.* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=_tE4wDePM5M

TheGrefg. (11 de marzo de 2021). *Una historia que tienes que escuchar.* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=8Xqa7Cw_cW8

Toykin, F. (2020). Dinámicas e identificación grupal en gamers de Lima, el caso de competitividad en el videojuego League ofLegends. *Desde el Sur, 12*(2), 573-597.

Turiel, H. y Bonaga, C. (2016). *Mamá quiero ser YouTuber*. Editorial Planeta.

Willyrex. (19 de marzo de 2021). *MI HISTORIA - Documental Willyrex* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=ayEXi699Aqc

ESPORT, UN ECOSISTEMA FAVORABLE PARA EL CIBERPATROCINIO ENTRE LAS NUEVAS GENERACIONES

DR. PABLO MARTÍN RAMALLAL
Centro Universitario San Isidoro, adscrito a la Universidad Pablo de Olavide
DR. ANTONIO MERCHÁN MURILLO
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace tiempo, los videojuegos albergan interesantes propiedades como eje de campañas de publicidad en lo que conocemos como *advergames* (Martín-Ramallal, 2020). En la órbita de los *videogames* dentro de las acciones de patrocinio, el crecimiento exponencial que han vivido los *eSports* no ha hecho más que incrementar el atractivo entre los anunciantes y *sponsors*. Estos agentessubordinados a la competitividad desean llegar eficazmente a unas nuevas generaciones cada vez más indiferentes a losmedios tradicionales (Iranzo, González, Paderewski, Arnedo-Moreno, Domenech& de Frutos, 2020; Navarro-Robles & Vázquez-Barrio, 2020). Es por ello que reiteramos la necesidad de fijar el saber sobre la materia que recogen los deportes electrónicos para que los diversos actores de marketing consigan una mejor gestión respecto a estas manifestaciones TIC (Freitas, 2021). Figuras como Ibai Llanos, surgidas de plataformas de streaming tales como Twitch, evidencian la irrupción de nuevas formas de narrar y de consumir cultura digital (Cuartero, Gutiérrez-Lozano & Ramón-Rodríguez, 2021).

Los deportes tradicionales ven perder su protagonismo entre la juventud como entretenimiento audiovisual. Espectáculos hegemónicos como el fútbol sufren una caída del interés en la *generación z* y en la *generación t* a favor de juegos como *Fortnite* (Iranzo et al., 2020).

Una de las excusas del intento de creación de una Superliga europea por parte de grandes clubes como el Barcelona fue captar la atención de estos públicos en pleno proceso de migración. Florentino Pérez, presidente del Real Madrid, se preguntaba en una entrevista, "¿Por qué el 40% de los jóvenes entre 16 y 24 años no tienen interés por el fútbol?" (El Mundo, 2021).

Es por ello que se perfila de interés analizar desde el marco académico de la publicidad y el patrocinio este fenómeno emergente llamado a cambiar los modos de consumo de contenidos culturales y deportivos, pues cuenta con propiedades híbridas de ambos campos.

Los *eSports* gozan de una curva ascendente en cuanto a popularización como espectáculo cibercultural y recurso para el sector del marketing (Jenny *et al.*, 2018; Finch, O'Reilly, Abeza, Clark & Legg, 2019). Juegos como *League of Legends* (*LoL*) suman millones de seguidores y los integrantes de los equipos más famosos cobran cifras cercanas a las estrellas del fútbol (García-Callealta, 2016). Tal es el éxito de la franquicia que ha dado un salto transmedial con la serie de animación *Arcane* (2021) de Netflix. La publicidad y la promocióndeben entender que están ante la ocasión de llegar a una audiencia casi inmune a los clásicos mensajes. Las campañas de patrocinio que recurran a estas vías podrían disponer de impactos de alta calidad y precisión, beneficiando claramente a los *sponsors* (Finch et al., 2019, p.91)

2. OBJETIVOS

El estudio tiene por objetivo principal poner de relieve las peculiaridades de los *eSports* como soportes ciberculturales donde anunciantes pueden volcar sus acciones de patrocinio para alcanzar a los miembros de las nuevas generaciones de forma eficaz.

La investigación se fija como objetivo específico generar un marco teórico suficiente que cubra los *eSports*, lo que permitirá comprender el tema en su conjunto. Otro objetivo secundario consistirá en plasmar un breve estado de la cuestión a través de una taxonomía propia que sirva como base conceptual para el documento y como instrumento para futuras investigaciones.

3. METODOLOGÍA

Para una correcta resolución de nuestros objetivos adoptamos el modelo deductivo ya que es un sistema consolidado en la consecución de estudios sociales de esta índole. Nos basamos en un enfoque descriptivo-exploratorio (Bernal, 2010) pues, pese a la gran magnitud que acarrean estas propuestas en los últimos tiempos, aún no existe un universo referencial consolidado. Se lleva a cabo un estudio múltiple de caso con misión instrumental (Yin, 2017) desde el que extraemos ciertas características propias de estas nuevas técnicas de comunicación. Ello nos ha permitido construir una taxonomíailustrativa de fácil interpretación. Se describen brevemente diversos casos de éxito de forma ejemplar integrados en dicha clasificación, buscando sus puntos de confluencia para extraer características generales. Como requisito, se ha realizado un estudio de campo desde la plataforma Twitch al considerar que es la que tiene mayor penetración entre los consumidores de estos mensajes. Dicho canal se ha puesto en valor respecto a sus competidores directos. Dado el carácter holístico del documento, se ha demostrado necesario apelar a distintas fuentes conceptuales para delimitar el objeto de estudio. Nos hemos hecho eco de diversos autores para generar desde una revisión de la literatura un marco teórico multidisciplinar que permita teorizar con suficiente rigor (Díaz-Valladares & Peñazona-Yañez, 2015, p.256) en la fase de resultados y discusión.

La investigación ha sido desarrollada dentro de las líneas de investigación TIC y de comunicación del Centro Universitario San Isidoro de la Universidad Pablo de Olavide, instituciones sitas en Sevilla, España.

4. MATERIALES

4.1. HACIA UNA DEFINICIÓN VEHICULAR DE LOS *ESPORTS*

Los *eSports*, al igual que otros campos como el *eLearning*, portan el prefijo anglófono "*e*-", dejando claro su vínculo con la esfera electrónica (*electronic*) o, lo que viene a ser lo mismo, digital. Como ocurre en el ámbito académico (véase *mLearning*, *uLearning*, *gLearning*,

etc.), esto puede acarrear un término paraguas que englobe un amplio crisol de conceptos. En sentido amplio y desde la integración, dentro de esta denominación podrían incluirse incluso espectáculos como las *drone races* (Drone Racing World, 2021) o algunos ejemplos de entrenamiento *gamificado* con videojuegos, con realidad aumentada o con realidad virtual, pues tienen una esencia TIC similar. Como evidencia de esta línea conciliadora, Kin y Kin (2018, p.710) sostienen que "las carreras de *drones* han sido reconocidas como un nuevo tipo de *eSports*, ya que involucran tecnología de comunicación digital". Así pues, en este punto de la fase de documentación e interpretación se ha detectado una gran disparidad y contraposición de propuestas definitorias, con autores que chocan frontalmente con esta visión por, entre otros, los niveles de virtualidad e inmersión del acontecimiento. Los propios *eSports* traen en su ADN controversia, con fuertes debates sobre si son realmente deportes (Wahyuni, 2020). Todo ello puede dar pie a confusiones para los no iniciados. Sin embargo, tal como veremos, el término más aceptado suele encuadrar la actividad exclusivamente dentro de las competiciones de videojuegos convencionales con públicos multitudinarios, tanto presenciales como en red. Ahora bien, se hace necesario saber qué es un videojuego. Según Gil y Vida (2007, p.11):

> los videojuegos han ido incorporando las características y capacidades de las nuevas tecnologías como la combinación de varios lenguajes audiovisuales en un mismo soporte, la interactividad, la capacidad para procesar información y la conectividad. Todo ello, explorando las posibilidades de este nuevo medio para ofrecer experiencias lúdicas de gran valor a sus jugadores y jugadoras.

La propia nomenclatura de *eSport* especifica de forma nuclea el irrenunciable vínculo con el deporte. Es por ello que Wagner adquiere la definición generalizada de Tiedemann (2004), para él qué deporte sería "un área de actividades deportivas donde la gente desarrolla y capacita habilidades mentales o físicas". Wagner (2006) no hizo más que ampliar dicha idea aportando de forma proactiva que además será, "… en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación". Con este enfoque, y como apreciamos, los *eSports* darían respuesta a

una amplísima variedad de actividades lúdicas mediadas por las nuevas tecnologías, tal y como se planteó en un principio.

La definición de Hamari y Sjöblom (2017) para los *eSports* es también recurrente, con la virtud de estar actualizada a la celeridad que integran las TIC. Los autores son nuevamenteconciliadores, pues los perciben como una forma más de deporte salvo, por los medios digitales y electrónicos que conllevan los videojuegos y el arbitraje de los soportes informáticos que median a jugadores y equipos.

Estos autores (2017, p. 211) definen los *eSports* de forma específica como:

> una forma de deporte donde los aspectos fundamentales del propio deporte son facilitados por sistemas electrónicos. La interacción de jugadores y equipos, así como la salida del sistema del *eSport*, están mediados por interfaces de ordenador. En términos más prácticos, los *eSports* se refieren a competiciones de videojuegos retransmitidos por Internet.

A partir de la literatura y fuentes observadas en este estudio, generalmente para poder considerar un *eSport* desde su concepto más extendido como tal, debe conllevar ciertas características más allá de su naturaleza inalienable a lo digital-electrónico. En primer lugar, ha dedisponer deun enfoque hacia la competitividad, es decir, se tienenque enfrentar dos o más jugadores humanos entre sí, dejando de lado las inteligencias artificiales, salvo para funciones de apoyo a la partida. De forma idónea respecto a la idea más extendida de deporte electrónico, el ganador ha de conseguir algo por su gesta, ya sea mediante un premio económico o de otro tipo. Debería existir una compensación tangible. A continuación, el punto de partida del videojuego ha de ser equitativo entre los participantes, sin que ninguna parte tenga ningún tipo de bonus (armas, aceleradores, protectores, etc.), ventajao mejora conseguidas enexperiencias anteriores más allá que su propia habilidad. Es más, sin ser frecuente, se contempla hasta los castigos por prácticas reprobables como el *doping* (Holden, Rodenberg & Kaburakis, 2017) o las trampas -*cheating*- (Irwin & Naweed, 2020). Para todo ello, se subordinan a unas reglas estrictas que incluyen circunstancias tales como sanciones por atajos, comportamientos antideporti-

vos o cualquier otra coyuntura fuera del juego limpio. También se suele requerir que sean videojuegos masivos (miles de personas inscritos) y que tengan la posibilidad de retransmisión en plataformas de *streaming* como Twitch, YouTube Games, Facebook Games o la extinta Mixer de Microsoft. Dichos canales son parte de la cultura 2.0, por lo que los espectadores son agentes activos del espectáculo. En consecuencia, han de ser títulos para entretenimiento online. Mayoritariamente, los campeonatos se basan en videoconsolas o en juegos para PC, sin que, por el momento, destaquen especialmente aquellos desarrollos pensados para smartphone, salvo excepciones honrosas como *Clash Royale* (Martín-Muñoz & Pedrero-Esteban, 2019, p.89).

4.2. Contextualizando los *esports*

Como comenzamos exponiendo, los *eSports* puede ser un área amplia y difusa, lo que da lugar a diversas casuísticas y formas de entender el fenómeno. Los casos más extendidos, como el *LoL*, son extrapolables a la forma de operar del fútbol, con ligas y campeonatos nacionales e internacionales, y con eventos tanto *amateurs* como profesionales. El concepto de federado en los *eSport* sería aquel usuario que compra el juego y se subscribe a la plataforma del mismo para poder disfrutar de todas sus opciones. Observamos el concepto *freemium* o *free toplay*, juegos gratuitos, en principio, pero con múltiples opciones de pago. Un ejemplo de *eSport* acogido a este sistema es *Hearthstone: Heroes of WarCraft* (2014) de Blizzard Entretainment. En algunos países como Francia mediante el Decreto N°2017- 872 que competen a los jugadores profesionales de *eSports* y el Decreto N° 2017-871 2017, relativo a la organización de competiciones de videojuegos, van en una dirección donde la federación comienza a ser una realidad. Pensemos que hay juegos como *Call of Duty* que ha vendido más de 400 millones de unidades (Cervera, 2021), así que no estamos ante algo marginal o extraño. Todo lo contrario. Cada día el sector del videojuego ve ampliado su alcance con un el número de jugadores que crece constantemente entre todos los públicos, indiferentemente de la edad, del sexo, de la clase social y demás consideraciones. Es más, el

aislamiento y distanciamiento social derivado del COVID-19 han servido como acicate de este hecho (Ke & Wagner, 2020).

Evidentemente, cada videojuego tendrá sus propias reglas, aunque es común que dividan la competición entre las ligas (anuales) y las copas (duración concreta, normalmente de una jornada y con menos cruces). La liga más extendida es la ESL (Electronic Sports League) compuesta por tres subcategorías. Patrocinada por Intel, dicha organización incluye títulos de calado, como *Call of Duty*, *LoL*, *Starcraft II* (Blizzard, 2010), *Counter Strike* (Valve, 1999) o *FIFA*, por lo que la cifra de seguidores es muy alta.

Unas instituciones clave dentro de este entramado son los *publishers* (Peng, Dickson, Scelles, Grix & Brannagan, 2020), también llamadas casas editoras. Se encuentran localizadas en las propias desarrolladoras de los videojuegos, con gigantes tales como Sony Entertainment, Electronic Arts o Ubisoft. LVP es la Publisher dependiente de Riot Games y son los promotores de los exitosos torneos de *LoL*. La LVP mediante promovida por MediaPro, líder de la organización de *eSports* en el marco español. No pocas veces los *publishers* han sido acusados de conductas dominantes o monopolísticas frente a los otros actores del sector dada su posición de ventaja (Miroff, 2018; Arin, 2020).

Otros promotores son las propias plataformas de juego existiendo una gran variedad, tanto por desarrolladoras como por *hardware*. Estas son Epic Games, Uplay, Microsoft Xbox, Nintendo, Sony PlayStation. Esto permite incrementar su base de fans y suscriptores. Es curioso que incluso distribuidores de videojuegos como la cadena Game parecen interesados en este tipo de iniciativas y realizan sus propios campeonatos.

4.3. PATROCINIO Y *ESPORTS*

Ya que nuestro artículo gira en torno al ciberpatrocinio, se precisa fijar qué es. En primera instancia, nos alejamos de la idea de mecenazgo (Capriotti, 2007), pues los apoyos a los *eSports*, en principio, huyen de la filantropía y persiguen difusiones masivas. Es cierto que

el mecenazgo tiende a promover, entre otras, a la cultura, y el videojuego es un ente cibercultural, sin embargo, el planteamiento de los eventos que recogemos se enfocan más hacia el espectáculo que en la línea del desarrollo social.

Según Sahnoun y Doury (1990, p.16) el patrocinio se puede definir como "un instrumento publicitario que hace posible ligar directamente una marca o una empresa a un acontecimiento atractivo para un público" y suele seguir una serie de objetivos (Palencia-Lefler, 2007, p.163). En primer lugar, aumenta el conocimiento del consumidor sobre la marca, después mejora su imagen, a su vez, fomenta la relación con los clientes y optimiza gracias a que se ofrecen acontecimientos de entretenimiento y, por último, aumenta las cifras de ventas.

Una definición válida sería el concepto de patrocinio de Sleight (1992), es cual, tras la revisión de la literatura específica, parece que cuenta con el apoyo generalizado de diversos autores.

> El patrocinio es una relación comercial entre un suministrador de fondos, de recursos o de servicios, y una persona, un acontecimiento o una organización que ofrece a cambio algunos derechos y una asociación que pueden utilizarse para conseguir una ventaja comercial.

Por su parte, Méndiz-Noguero representa el patrocinio como aquel Instrumento de comunicación comercial que busca asociar una marca, empresa u organización con un evento atractivo para un público dado" (visto en Anichtchenko & Franch, p.104).

5. RESULTADOS

5.1. *ESPORTS*, UNA PROPUESTA TIPOLÓGICA

La investigación desprende como resultadosuna taxonomía y un breve estado de la cuestión de los *eSports.*Consideramos que es válida parauna mejor comprensiónde aquellos interesados en el patrocinio de los *eSports*. El campo es amplio, complejo y en constante crecimiento, por ello atendemos este texto, junto a aquellos ya disponibles, como un paso más para comprender estos ciber-relatos con vocación 2.0.

5.1.1. *eSports* conforme a géneros

Una clasificación extendida es aquella que los cataloga desde los géneros, de entre los cuales actualmente destacan ocho. Existen más, como podrían ser las aventuras gráficas, pero no disponen del suficiente atractivo o de las mecánicas adecuadas para ajustarse como competiciones de interés.

Se comprueba que los videojuegos que se elevan a la categoría de *eSport* portan una iconografía amplia y compleja, lo que enriquece ampliamente sus respectivos universos. Como se evidencia, la terminologíaes inglesa, lengua normalmente vehicular en estos eventos, lo que da cuenta de su expansión y tendencia a la universalidad. Se ha de aclarar que no todos los videojuegos son considerados por diversos estudiosos como *eSports* pues, entre otros, se precisa de una ingente cantidad de participantes y de seguidores, así como organizaciones con estructuras amplias, complejas. Lo que no cabe duda es que, con el paso del tiempo, tanto el sector como los títulos que depositen esta denominación sin reticencias irán en ascenso.

Nos encontramos en disposición de asumir que los *eSports,* según sus géneros, pueden ser:

- *Multiplayer Online Arena* (MOBA). Estos juegos hacen referencia a aquellos que, en un espacio colectivo con interconexión *online*, un participante dispone de un único avatar con diversos grados de personalización que, además de las apariencias, les confieren unos dones y cualidades características que influyen en sus posibilidades, debilidades y fortalezas. Estos personajes son comúnmente conocidos como campeones o héroes y pueden participar en grupos que se compenetran y complementan entre sí contra otras facciones rivales. Se ha de aclarar que la personalización del reflejo natural del jugador es algo habitual, influyendo dicha preparación más o menos en la acción de la partida.
- Por último, se denomina arena haciendo una clara referencia a los espacios competitivos de los antiguos coliseos romanos.

Posiblemente, el MOBA más popular y el *eSport* de más éxito mediático sea *LoL*, lanzado por Riot Games en 2009.

– *Firts Person Shooters* (FPS). Traducido al español, son videojuegos de disparos en primera persona. Con una visión más o menos subjetiva, los participantes se integran en entornos digitales 3D (no confundir con estereoscopía), con mapas habitualmente de grandes dimensiones. Comúnmente con tono bélico, ya sea en un contextoinspirado en lugares reales o ficticios, se juega por bandos. Entre los distintos títulos disponibles, quizás el más destacado sea *Call of duty* (2003) del estudio Infinity Ward. Otro juego a considerar es *Counter Strike: GO* (2012) de Valve Corporation y Hidden Path Entertainment, uno de los referentes en los inicios de los *eSports*.

– *Battle Royal* (BR). Género más visible hoy día gracias al famoso desarrollo de Epic Games, *Fortnite* (2017). El nombre de estos torneos se debe a la novela y película homónimas *Battle Royale* (1999 y 2000 respectivamente). Bajo el título original *Batoru Rowaiaru* (1999), la trama es bien conocida. En un Japón distópico, 21 niños y 21 niñas son llevados a una lejana isla y deberán acabar entre ellos en tres días, igual que ocurre en el proyecto de Epic Games. Otra saga que impulsó este tipo de entretenimientos es *Los juegos del hambre* (2008).
  A diferencia del FPS, en este tipo de eventos digitales solo puede quedar un jugador, considerado vencedor. El éxito de *Fortnine*, sin ser el primero de este tipo, ha propiciado que multitud de títulos hayan integrado un modo BR entre sus diversos modos de juego. Hemos de aclarar que existe polémica con el origen de los BR, porquesuele reconocerse que el primer título de esta índole fue *Playerunknown's Battlegrounds*, también llamado PUBG. La popularidad de estos juegos ha llevado a que éxitos como *Call of Duty* o *Star Wars. Battlefront II* (2017) implementen este modo de acción.

- *Collective Cards Games* (CCG). Los juegos colectivos de cartas es uno de los géneros con mayor penetración en países asiáticos, tanto en formato físico como digital. Realmente consisten en un enfrentamiento entre dos jugadores mediante mazos de cartas las cuales han sido configuradas de forma personalizada bajo las reglas del propio videojuego. Cada carta tiene unas propiedades definidas muy concretas y su empleo acarrea una animación llamativa. El CCG en la dimensión de los *eSports* más conocido es *Clash Royale* (2016) de Supercell. Otro que está ganando rápidamente peso es *Magic: The Gathering Arena* (2018), tanto por su popularidad previa en el formato tradicional de cartón, como por los generosos premios que reparte en los torneos, inusuales para un juego de cartas (Maeso, 2020).

- *Real Time Strategy* (RTS). Como su nombre indica, son juegos de estrategia en tiempo real donde, además, desaparecen los turnos por jugador, siendo la velocidad en la toma de decisiones un factor determinante. Esta peculiaridad implica que las partidas sean muy rápidas, con promedios que no llegan a la hora, lo que se traduce en visionados muy dinámicos que se ajustan a lo que se espera de una retransmisión deportiva. Los escenarios, o mundos, donde discurren las partidas, suelen ser más amplios que los juegos de turnos. Como muestra destacada nos topamos con *World of Tanks* (Wargaming, 2010) y *Starcraft II* (Blizzard Entertainment, 2010).

- Juegos de lucha. Evolucionados de los arcades clásicos como *Mortal Kombat* (1992) o *Street Fighter* (1987), esta tipología cuenta con una gran adopción y aceptación en países asiáticos como Japón. Los videojuegos enfrentan habitualmente a dos adversarios en un espacio tematizado según la narrativa y características del anfitrión. Los personajes cuentan con combos espectaculares que los convierten en parte de su atractivo. Son legendarios los *fatality* de *Mortal Kombat*. Las partidas suelen ser a tres *rounds* y se resuelven igual que los deportes de contacto, es decir, por KO o por quien consigue

dañar más a su contrincante antes de que pase un tiempo determinado.

- Juegos deportivos. Existe una tremenda variedad de títulos, tantos como deportes de masas convencionales. Las reglas vienen heredadas del juego original con pequeñas adaptaciones, facilitando su comprensión. Al ser el fútbol el deporte más global, uno de los *eSports* más conocidos y longevo de esta clase es *FIFA* (1997) de Electronics Arts.

- *Races*. Los juegos de carreras, pese a ser de raíz deportiva, sus mecánicas y popularidad los ha llevado a ser considerados un género por méritos propios. También llamados juegos *racing*, su razón de ser es llegar el primero a meta frente a los competidores con cualquier tipo de vehículo, destacando las carreras de coches. Disponen de una amplísima gama de modelos de traccióny competiciones, y al igual que en el mundo real, van por categorías. Un nombre destacado sería *Gran Turismo* (1998), donde los pilotos se sitúan en recreaciones muy fidedignas de los vehículos, sentados en asientos de competición de marcas como Recaro frente a grandes pantallas envolventes, lo que incrementa la espectacularidad del *eSport*.

5.1.2. *eSports* respecto al número de jugadores

Lógicamente, y como ocurre en el deporte convencional, no es lo mismo el deporte individual que el colectivo, lo que mediará las reglas y connotaciones del patrocinio.

- Jugador individual. Es habitual encontrar a jugadores de *eSports* que han dado el salto entre distintos juegos, así como aquellos que se dedican en exclusiva a uno solo en aras de mejorar su rendimiento. Al igual que ocurre con el deporte convencional, existen modalidades de un único jugador, como sería el tenis, y de un colectivo ejemplificado, en el fútbol. KuroKy (Kuro Salehi Takhasomi) ganó 3.572.777,75 dólares jugando a *Dota 2* en 2017 (Zubiaur, 2018).

– Equipo de jugadores. Hasta no hace mucho la idea preconcebida que se tenía del *gamer* era la de un varón joven que jugaba en la soledad de su cuarto con escaso contacto social. Este tópico va desapareciendo progresivamente para adecuarse a una realidad mucho más compleja y heterogénea. Las mujeres juegan casi tanto como los hombres y las edades y seguidores de estos eventos acogen a un amplio espectro social por edad y nivel socioeconómico. Esta disparidad, creciente público objetivo y penetración en diversos estratos poblacionales, es otra razón por la cual los *eSports* son un relato de interés para hipotéticos *sponsors*. Por el momento, los equipos más laureados y con mayores premios suelen ser asiáticos, por la amplia red de entusiastas de estas longitudes (Zubiaur, 2018).

5.1.3. *eSports* según nivel de implicación y profesionalidad

Los *eSports* tienen la cualidad de que cualquier persona puede formar parte de ellos. Existen multitud de canales de libre acceso y difusión, tal y como expondremos. Ciertamente, es un discurso bastante democratizador. Simplemente comprando el videojuego y siendo miembro de alguna de las plataformas 2.0 compatibles con este se puede competir con otros seguidores con pocos recursos. Además, cada vez se desarrollan más campeonatos y las posibilidades de experimentar estos relatos son mayores. Conforme a esta idea, nos encontramos con dos perfiles bien definidos, el jugador profesional y el jugador *amateur*. Habitualmente se suele vincular los *eSports* con el primer sujeto y, al igual que ocurre con el fútbol, nos topamos con practicantes organizados que no reciben réditos constantes. Para nuestro enfoque asumimos esta visión, donde la organización, jerarquización y estructuración son el factor clave. El *eGamer* puede progresar dentro de estas organizaciones.

– Jugador profesional. Los *eSports*, gracias a Internet y la globalización cultural, han pasado en poco tiempo de ser una manifestación marginal a todo un espectáculo de mansas. Es comúnmente conocido que en países como Corea del Sur lle-

van años llenando estadios con auténticas hinchadas (García-Callealta, 2016). Algo ajeno o exótico ha acabado traspasando fronteras para ser un fenómeno mundial. Dicho crecimiento conlleva una generación y movimiento de capitales de grandes proporciones, lo que implica una profesionalización del sector en todos los niveles. En consonancia con Paredes-Otero (2020, p.105), "los deportes electrónicos son un ejemplo de la espectacularización y profesionalización de los videojuegos. De cómo el ocio interactivo ha dejado de ser una actividad meramente lúdica para verse de forma paralela como una opción laboral".

Paredes-Otero (2020, p. 111) nos explica que, como germen, los torneos de *eSports* son impulsados desde las Lan Parties (fiestas en red de área local), aquellos "lugares donde, durante varios días, los usuarios tienen la posibilidad de llevar sus ordenadores y demás hardware, conectarse en red y jugar a videojuegos, compartir archivos y convivir entre ellos". Otro lugar emblemático en los orígenes de los *eSport* eran los cibercafés, donde los jóvenes podían jugar en red con velocidades superiores a sus hogares.
Los editores, al percatarse del potencial que suponía organizar competiciones de videojuegos más allá del marketing y del divertimento, crearon ligas como vehículos de imagen. Con el tiempo se han convertido en importantes fuentes de ingresos, superándola dimensión de una mera herramienta promocional (Arin, 2020). Aun así, muchos pequeños y medianos estudios de desarrollo promueven campeonatos conforme a sus posibilidades para dar visibilidad a sus títulos. Es fácil cotejar este supuesto en la red para constatar esta realidad, con torneos y premios interesantes pero lejanos a los réditos conseguidos en las grandes ligas. Para hacernos una idea, en 2019 *Fortnite* repartió 64,42 millones o *Dota 2* 46,4 millones (Maeso, 2020).
Esta situación ha dado lugar a una figura cada vez más relevante, el jugador profesional de *eSports*. Algunos son autén-

ticas estrellas, como Kyle Giersdorf (Bugha), con nóminas anuales de millones de euros entre patrocinios, pagos directos y los premios conseguidos. Giersdorf en 2019 con solo 16 años recaudótres millones de euros en la Copa Mundial Fortnite.

Grandes marcas como Microsoft, Intel o Coca-Cola colaboran con distintos jugadores profesionales mediante una serie de ingresos fijos que les permite hacer de los *eSports* su modus vivendi, lo que conlleva que su dominio del juego sea superior a aquellos sujetos que deben trabajaren una tercera tarea como sustento.

Apreciamos que están surgiendo empresas especializadas en organizar eventos de *eSports*, muestra del crecimiento de este mercado (véase Weezevent, 2021).

– Jugador *amateur*. Dentro de esta categoría encontramos diversos subniveles. En un primer orden, existen ligas que, aunque los participantes no hagan de los *eSports* su modo de vida o ayuden de manera ostensible en su economía, cuentan con ciertas retribuciones o premios para sus integrantes. Tal es el caso de University Esports. Consiste en una organización de deporte electrónico donde se desarrollan campeonatos entre diversas universidades. Los ganadores de los distintos enfrentamientos pueden llegar a recibir importantes becasde estudios (Jenny, 2018, p.35). Por consiguiente, los *eSports* también pueden ser un vehículo para el mecenazgo a través del videojuego.

  En otro orden, encontramos ligas *amateur* de carácter local realizadas por alguna pequeña promotora eventual, como podría ser una tienda de videojuegos. Las plataformas de *streaming* ofrecen gran parte de las herramientas para poder difundir dichos actos sin necesitad de grandes recursos tecnológicos.

  Finalmente, hay jugadores que, al disponer de todo lo necesario para hacerlo de manera sencilla, organizan sus propios pequeños campeonatos. Por ejemplo, Twitch permite emitir

sin muchas complicaciones y la difusión ya dependerá de la cantidad de seguidores interesados que tengan los integrantes de la reunión. Durante el confinamiento acontecido por el COVID-19 este tipo de interacciones eran habituales dado su componente de socialización.

5.1.4. *eSports* desde la perspectiva de localización

En la actualidad, los juegos sin opciones *online* son una rara excepción, siendo además normal que dispongan de capacidades 2.0. y de compatibilidad con distintos canales de retrasmisión. La excepción, quizás, podría ser la Nintendo Switch, que no ofrece tantas posibilidades de difusión de manera fluida. Las audiencias que conllevan los *eSports* no hacen más que crecer y llegar a un mayor público (Paredes-Otero, 2020). Muchos consideran los torneos físicos la esencia de los *eSports*, sin los cuales no sería lo mismo. O no se podrían catalogar como tal desde la ortodoxia. Lo que no podemos olvidar es que sin el *streaming* no son concebibles. Es por ello que ciertos encuentros se producen en circunstancias deslocalizadas, tal y como veremos. No por ello dejan de ser *eSports* como defienden los propios *publishers*, como hicieron especialmente durante la pandemia.

– Local. Para muchosel formato local es una de las características definitorias de los *eSports*. En España este tipo de eventos, pese a ser una referencia respecto a la mayoría de nuestros vecinos europeos (Movistar eSports, 2018), no alcanza la visibilidad que en otros países. Quizás por eso se tiende a confundir con el uso convencional de videojuegos, o con títulos cuya temática está centrada en deportes populares, error que los medios no hacen más que acrecentar. Paredes-Otero (visto en Martín-Ramallal y Merchán-Murillo, 2021) detecta que los medios tradicionales generan una imagen incorrecta de los *eSports*. En sus propias palabras, a las cuales nos suscribimos, "esta cobertura no solamente es escasa, sino que además errónea, ya que se confunde el simple hecho de por ejemplo un usuario estar jugando en su casa a *FIFA* como *eSports"*.

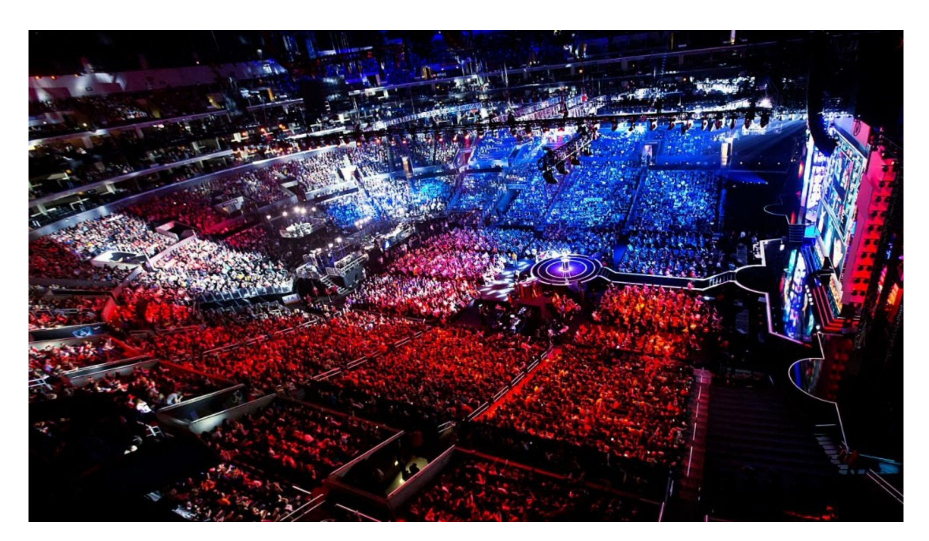
Continuando, las celebraciones de *eSports* suelen darse en espacios pensados para acontecimientos genéricos, como palacios de congresos, o en lugares con una función determinada,como sería en estadios de fútbol. No así, el importante crecimiento que está experimentando están llevando a plantear la construcción de entornos específicos para estas actividades deportivaso, al menos, preparar concienzuda y profesionalmente dicho foro (Jenny *et al.,* 2018). Se ha de considerar que no deja de ser otra oportunidad como ocurrecon en el *naming* de los recintos, tal y como pasa en franquicias de distintas disciplinas deportivas. Sin ir más lejos, el estadio Santiago Bernabeu busca integrar el nombre de una marca para conseguir fondos derivados del patrocinio.

Un simple vistazo a un campeonato de *eSports* en sitios como YouTube nos permite apreciar que juegan con un discurso de la escenografía propio, a medio camino de los deportes tipo y de los grandes espectáculos, tales como los conciertos. Luces, humo, láseres, pantallas gigantes y demás *attrezzo* los convierten en un acontecimiento singular. Viene siendo una elección habitual organizar las competiciones en lugares con aforos similares a estadios de baloncesto, aunque algunos eventos pueden llegar a concentrar decenas de miles de espectadores. Una foto que ilustra la masificación potencial de los *eSports* es la captada en el campeonato de *LoL* de 2014 en Seúl (Corea del Sur), donde las gradas acogieron a 40.000 asistentes (véase Figura 1). Ha quedado como muestra paradigmática de hasta dónde pueden llegar los deportes electrónicos.

Una opción para los patrocinadores, ávidos de situarse en soportes originales y singulares, es citar al público de los *eSports*en lugares relacionados con la razón de ser del campeonato. Por ejemplo, en un *eSports* de carreras de coches se puede celebraren un circuito. Esto incrementa la sensación inmersiva con el tema central del videojuego, como ocurre con el *NASCAR Heat 2* desarrollado en el Richmond Raceway (Jenny *et al.*, 2018, p.40; Mitchell, 2018). Obviamente,

los patrocinadores que integren acciones de comunicación en este espacio pueden conseguir visibilidad entre sus *targets* tradicionales, así como entre las nuevas generaciones.


FIGURA 1. Campeonato de League of Legends (2014).



Fuente: Young (2014)

– *Streaming*. A causa delCOVID-19, esta modalidad de *eSport* ha tomado protagonismo pues el sector ha entendió que tenía que reinventarse temporalmente (Goldman & Hedlund, 2020). En 2020 la copa del mundo de *Teppen*, popular juego de cartas, tuvo que realizarse en este formato telepresencial. Sin duda, pierde la espectacularidad y la hibridación del juego localizado, pero es una alternativa. Si bien muchos creen que se sale de los patrones convencionales de los *eSports*, la pandemia ha obligado a reconsiderar muchas cosas, y ha sacado a la superficie ideas a reconsiderar. El objeto que nos ocupa ha sido uno de ellos, y los *eSports* han continuado a lo largo de 2020 y 2021, en muchos casos de manera telemática pues, no debemos olvidar, que el videojuego actual difícilmente se puede entender sin el alma online. Para los patroci-

nadores esta modalidad puede ser más complicada de aplicar, debiendo casi recurrir a la esencia del *product placement*.

Como viene ocurriendo en el deporte convencional, la pandemia ha derivado en la organización de eventos de *eSports* sin público, como es el caso del Host Six Invitational de Ubisoft (Murray, 2021), por lo que el *streaming* se consolida como una tipología en caso de necesidad.

5.2. PRINCIPALES PLATAFORMAS DE DIFUSIÓN

Uno de los factores de la incontestable expansión y éxito de los *eSports* la encontramos en la generalización de plataformas específicas de distribución por Internet. Las mismas permiten el mismo alcance, incluso superior, que los medios de masas tradicionales. No nos olvidamos de los canales convencionales (Pareda-Olmedo, 2020), pero no creemos que seanel hábitat natural de los *eSports* por, entre otros, la carencia de propagabilidad *in situ* (Jenkys, 2015), así como la falta de herramientas de interrelación 2.0. Estos sitios y *apps* comienzan a ser una red paralela a los canales clásicos como la televisión, pero con las ventajas de ofrecer dotes interactivas, no tener barreras regionales ya que son globales, tienen herramientas 2.0 y además permiten comentar en directo lo visionado con otros espectadores. A su vez, los contenidos pueden ser vistos tanto en *streaming* como en diferido, algo que las nuevas generaciones reclaman en sus consumos audiovisuales (Navarro-Robles & Vázquez-Barrio, 2020). Por consiguiente, las virtudes son evidentes y explican el interés de gigantes como Amazon por adquirir en su día la plataforma Twitch o de YouTube y Facebook por crear sus propias alternativas. Es tal la atención, que entidades habitualmente ajenas a estos campos, como puedeser Apple, apuestan firmemente por este sector TIC. Parte de los motivos que impulsan estas ingentes apuestas económicas es la creciente inversión publicitaria y en patrocinios que están recibiendo estos soportes. Por ende, destacamos y explicamos:

– Twitch. Plataforma fundada en 2011 y adquirida en 2014 por Amazon. Es la referencia y tiene el liderazgo en cuanto a la

difusión de videojuegos en *streaming* de videojuegos. Durante la pandemia por COVID-19 ha experimentado una generalización de usos como canal de vídeo en directo con todo tipo de temáticas. Los anunciantes encuentran en Twitch.tv un inusual pero eficaz canal de promoción y patrocinio.

- YouTube Gaming. Aunque es icónico en cuanto a vídeo*online*, las cualidades del *streaming* de videojuegos de la plataforma de la gran G son consideradas como inferiores a Twitch. Significativas son las palabras de Ranedo-Rodríguez (2021), para la que *"*Youtube Gaming y Facebook Gaming están realizando una estrategia de captación para creadores de contenido que quizás no es del todo atractiva para los propios creadores. No están realizando alternativas de monetización".

- Facebook Gaming. La red social capitaneada por Mark Zuckerberg intenta, sin demasiado éxito, aprovechar su carácter ubicuo y su masa de suscriptores para captar a aquellos usuarios asiduos a *eSport* vía streaming.

  Resulta llamativo que Mixer, la apuesta adquirida en su día por Microsoft frente a Twitch, fracasase contra pronóstico dada la cantidad de usuarios de Xbox y las bondades que se presuponían a la plataforma. Ni siquiera el poderoso ecosistema en la nube Azure consiguió salvar la aplicación. La compañía de Redmond facilitó a los usuarios la migración al entorno de Facebook Gaming, recabando así toda su base se seguidores.

- Apple Arcade. Una manifestación clara delinterés por el streaming de videojuegos es Apple Arcade. La empresa de la manzana, en su constante expansión hacia mercados marcados por su rentabilidad, ve en el videojuego un sector en ebullición. Como viene siendo norma en Apple, para poder acceder a este espacio en su totalidad es necesario suscribirse. El entorno es multiplataforma y discurre tanto en el iPhone, Apple TV, iPad y Mac.

- Xbox. El ecosistema Xbox, a diferencia de PlayStation, se presenta multiplataforma, estrategia que no hace más que potenciar con las sucesivas actualizaciones. Microsoft pretende crear un sistema donde cohabiten experiencias en PC, videoconsolas, dispositivos móviles e, incluso, *smartvs,* mediante tecnologías de arquitectura en remoto como las de xCloud. Dentro de este complejo entramado ofrece distintas posibilidades de streaming, como sería Xbox Game Streaming App. En el momento de redacción de este texto algunas tecnologías descritas se hallan en fase beta.

- PlayStation Now. Como no podía ser de otra forma, la videoconsola de Sony, líder del sector, ofrece a sus usuarios la posibilidad de compartir y visualizar en *streaming* partidas de sus videojuegos favoritos. PlayStation Now es el símil de Xbox Game Pass de la compañía nipona, marcas que compilan los programas de subscripción de juegos de ambas consolas. Ofrecen en nativo la posibilidad de retransmisión en Full HD (1080p).

- Nintendo. A modo informativo, hemos de comentar que la empresa japonesa casa de las sagas de *Mario Bross* o de *Zelda*, no parece demasiado interesada, por el momento, en el *streaming* o los *eSports*. Aunque van a la zaga, y el director de la compañía Shuntaro Furukawa no parece muy partidario, manifestó que (Migorado, 2020):

  > Los *eSports*, en los que los jugadores compiten en un escenario por un premio en metálico mientras el público los observa, son una muestra del maravilloso encanto de los videojuegos. Y no se trata de que nos opongamos a ellos, sino de que nuestros juegos puedan ser disfrutados sin importar de la experiencia, género o edad, de que queremos participar en un variado rango de diferentes eventos.

5. DISCUSIÓN

La investigación se posiciona en la postura generalizada que cree que los *eSports* cuentan con todo lo necesario para ser un reclamo para *targets* jóvenes, muy esquivos a los discursos tradicionales. Pese alas ideas preconcebidas, son practicados y consumidos indistintamente por *millennials* y por *centennials*, por lo que su rango es mayora lo que se le presupone. Su implementación social está siendo tal que no sería de extrañar que pasará a ser en los próximos años un espectáculo de masas normalizado. Diversos autores manifiestan que los medios convencionales no reflejan convenientemente la extensión de los *eSports* ni su auténtica esencia. Podría derivar en cierto freno para su asimilación como espectáculo generalizado por la falta de comprensión, restando cierto interés en un primer momento. No obstante, las nuevas generaciones se ven menos influenciadas por estos emisores y recurren más a fuentes primarias 2.0, por lo que no se verán afectadas por esta circunstancia.

Nuestro espacio inmediato va viendo florecer paulatinamente este tipo de manifestaciones culturales, las cuales gozan de mucho éxito en otras zonas. Ya ocurre en países como Corea, donde paradójicamente eventos de esta naturaleza pasan de lo virtual a lo analógico al llenar estadios de fútbol y copar espacio en las parrillas televisivas, como se ha podido apreciar. Podemos constatar tras esta revisión que efectivamente los patrocinadores, incluidos aquellos que se circunscriben al entorno español, pueden tener en los *eSports* grandes posibilidades de desmarcarse de la competencia. Lo mismo ocurre con el mecenazgo.

6. CONCLUSIONES

En este punto de la investigación manifestamos que los objetivos de la misma parecen haberse cerrado con éxito. Se ha generado una clasificación útil y un estado de la cuestión suficiente para aquellos patrocinadores que aprecien en los *eSports* como marco adecuado para alojar sus marcas. Los autores asumen que podrían haberse integrado más parámetros, como la internacionalización de los eventos, así como su dimensión. Pese a ello, la pretensión del texto era arrojar un documen-

to que sirviera como puerta de entrada a un área en plena fase de expansión, lo que implica cierta dificultad para observar el objeto en su conjunto dada su naturaleza dinámica.

Visto lo expuesto, podemos cerrar el texto con la convicción que estamos ante un actor cultural emergente que va a requerir más aproximaciones de esta índole, tanto desde el sector de la esponsorización, la publicidad o el de la comunicación en general. La celeridad de esta área en fase de movimiento acelerado, implica que se deba realizar un esfuerzo por comprender y explicar los *eSports*, un actor mediático 2.0 que podría sacudir los pilares del sector del entretenimiento en el medio plazo.

7. REFERENCIAS

Anichtchenko, C. D. & Franch, E. B. (2017). El patrocinio en la era del" branded content". *Pensar la Publicidad, 11*,11. 101-119. http://dx.doi.org/10.5209/PEPU.56396.

Arin, M. (2020). Competing Competitions: Anticompetitive Conduct by Publisher-Controlled Esports Leagues. *Minnesota Law Review, 104* (3). 1585-1646. https://ssrn.com/abstract=3633576.

Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la Investigación*. Pearson Educación.

Capriotti, P. (2007). El patrocinio como expresión de la responsabilidad social corporativa de una organización. *Razón y palabra, 12*(56), 1-6. http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n56/pcapriotti.html?iframe=true&width=95%&height=95%.

Cervera, S. (2021). *La saga Call of Duty logra alcanzar un abrumador récord de ventas*. Área Jugones. https://areajugones.sport.es/videojuegos/la-saga-call-of-duty-logra-alcanzar-un-abrumador-record-de-ventas/#:~:text=Activision%20anuncia%20que%20la%20saga,400%20millones%20de%20copias%20acumuladas.

Collins, S. (2008). *Los juegos del hambre (TheHungerGames).* Ediciones Molino.

Cuartero A., Gutiérrez Lozano, J. F. & Ramón Rodríguez, E. (abril, 2021). Ibai Llanos como figura emblemática de la pujanza de Twitch y del consumo digital de la juventud española: análisis de su representación mediática. *VI Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento*[Conferencia]. Grupo Comunicar. Egregius Congresos y Eventos, Sevilla, España.https://comunicacionypensamiento.org/ponencia/ibai-llanos-como-figura-emblematica-de-la-pujanza-de-twitch-y-del-consumo-digital-de-la-juventud-espanola-analisis-de-su-representacion-mediatica/

De Freitas, R. (2021). Gen Z and Esports: Digitizing the Live Event Brand. In *Information and Communication Technologies in Tourism 2021* (pp. 188-201). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65785-7_16.

Díaz Valladares, G. &Peñola Yañez, M. G. (2015). La teorización y las técnicas participativas del proceso dialéctico en la educación popular. *Tendencias pedagógicas,* (26), 253-262. https://doi.org/10.15366/tp2015.26.

Drone Racing World (2021). *Drone Racing World.* https://droneracingworld.com/

El Mundo (2021). *Florentino Pérez: Estamos todos arruinados, hacemos esto para salvar el fútbol.* El Mundo. https://www.elmundo.es/deportes/futbol/2021/04/20/607e07d4fdddffee1a8b45e2.html.

Finch, D. J., O'Reilly, N., Abeza, G., Clark, B.&Legg, D. (Eds.) (2019). *Implications and Impacts of eSports on Business and Society: Emerging Research and Opportunities: Emerging Research and Opportunities.* IGI Global.

Fukasaku, K. (Director) (2002). *Battle Royale*[Película]. Manga Films

García Callealta, D. (2016). *El impacto social de League of Legends en Corea del Sur* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Salamanca.

Gil, A. & Vida, M. (2007). *Los videojuegos.* UOC.

Goldman, M. M. & Hedlund, D. P. (2020). Rebooting Content: Broadcasting Sport and Esports to Homes During COVID-19. *International Journal of Sport Communication, 13*(3), 370-380. https://doi.org/10.1123/ijsc.2020-0227.

Hamari, J. and Sjöblom, M. (2017), What is eSports and why do people watch it?. *Internet Research, 27*(2), 211-232. https://doi.org/10.1108/IntR-04-2016-0085.

Holden, J. T., Rodenberg, R. M. & Kaburakis, A. (2017). Esports corruption: Gambling, doping, and global governance. *Maryland Journal of International Law, 32*(1), 236-273. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2831718.

Iranzo, R. M. G., González, C. S., Paderewski, P., Arnedo-Moreno, J., Domenech, M.& de Frutos, M. L. (2020). Generación Z y Fortnite: Lo que engancha a los más pequeños. *Revista de la Asociación Interacción Persona Ordenador (AIPO), 1*(1), 32-42. http://revista.aipo.es/index.php/INTERACCION/article/view/5.

Irwin, S. V. & Naweed, A. (2020). BM'ing, throwing, bug exploiting, and other forms of (un) sports man like behavior in CS: GO Esports. *Games and Culture, 15*(4), 411-433. https://doi.org/10.1177/1555412018804952.

Jenkins, H. (2015). *Cultura transmedia: la creación de contenido y valor en una cultura en red (Vol. 60).* Editorial Gedisa.

Jenny, S. E., Keiper, M. C., Taylor, B. J., Williams, D. P., Gawrysiak, J., Manning, R. D. & Tutka, P. M. (2018). eSports venues: A new sport business opportunity. *Journal of Applied Sport Management, 10*(1), 34-49. https://doi.org/10.18666/JASM-2018-V10-I1-8469.

Ke, X., & Wagner, C. (2020). Global pandemic compels sport to move to esports: understanding from brand extension perspective. *Managing Sport and Leisure,* 1-6. https://doi.org/10.1080/23750472.2020.1792801.

Kim, Y. S.& Kim, M. (2018, July). Drone racing spectating: the effects of spectating modes on audience immersion and presence. In *2018 Global Marketing Conference at Tokyo*(pp. 710-711). Gamma, Tokyo, Japón. https://doi.org/10.15444/GMC2018.06.05.03.

Maeso, G. (2020). *Los esports que más dinero repartieron en 2019.*Redbull. https://www.redbull.com/es-es/esports-top-10-juegos-repartieron-mas-dinero-premios-2019.

Martín Muñoz, D. & Pedrero Esteban, L. M. (2019). Los eSports: origen, evolución y tendencias. *Revista Vista,* (4), 75-92. https://doi.org/10.21814/vista.3016.

Martín Ramallal, P. (2020). *Realidad virtual y publicidad transmedia. Un estudio multidisciplinar del advergaming inmersivo*[Tesis Doctoral]. Universidad de Cádiz.

Martín Ramallal, P. & Merchán Murillo, A. (2021). E-sport y ciberpatrocinio. Un fenómeno emergente entre las nuevas generaciones [Debate en simposio]. *VI Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento.*Grupo Comunicar. Egregius Congresos y Eventos, Sevilla, España.https://comunicacionypensamiento.org/ponencia/e-sport-y-ciberpatrocinio-un-fenomeno-emergente-entre-las-nuevas-generaciones/https://comunicacionypensamiento.org/ponencia/e-sport-y-ciberpatrocinio-un-fenomeno-emergente-entre-las-nuevas-generaciones/.

Mestre, P. (2028). *Consecuencias de los eSports reconocidos como disciplina deportiva. Las federaciones.* Landsportlaw. https://landsportlaw.com/consecuencias-esports-reconocidos-disciplina-deportiva-federaciones/.

Migorado (2020). *El presidente de Nintendo habla del trabajo en la compañía y del futuro de los videojuegos en una nueva entrevista.* Nextn. https://www.nextn.es/2020/01/nintendo-presidente-trabajo-futuro-entrevista/.

Miroff, M. (2018). Tiebreaker: An Antitrust Analysis of Esports. *Colum. JL &Social Problems., 52(2)*, 177-223. https://ssrn.com/abstract=3493869.

Mitchell, F. (2018). *NASCAR Esports Series Gains Richmond RacewayTeam*. TheeSportObserver. https://esportsobserver.com/nascar-esports-series-gains-richmond-raceway-team/.

Movistar eSports (2018). *¿Qué son los esports?* Movistar eSports/AS. https://esports.as.com/industria/esports_0_1117988194.html.

Murray, T. (2018). *Ubisoft Receives Approval to Host Six Invitational in Paris In-Person*. The eSport Observer. https://esportsobserver.com/six-invitational-paris-approved/

Navarro Robles, M., & Vázquez-Barrio, T. (2020). El consumo audiovisual de la Generación Z. El predominio del vídeo online sobre la televisión tradicional. *Ámbitos: Revista internacional de comunicación, 50*, 10-30. https://doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i50.02.

Palencia Lefler, M. (2007). Donación, mecenazgo y patrocinio como técnicas de relaciones públicas al servicio de la responsabilidad social corporativa (Donation, patronage and sponsorship as public relations techniques in the corporate social responsibility's service). *Revista ANALISI*, 35, 153-170. http://eprints.rclis.org/15884/1/article%20analisi.pdf.

Paredes-Otero, G. (2020). Informando sobre deporte electrónico: los eSports como contenido periodístico en Antena 3 Noticias. En G. Paredes Otero (Ed.), *Comunicación y videojuegos. Reflejando la sociedad a través del ocio interactivo*, (pp. 105-131). https://hdl.handle.net/11441/103859.

Peng, Q., Dickson, G., Scelles, N., Grix, J. & Brannagan, P. M. (2020). Esports governance: exploring stake holder dynamics. *Sustainability, 12*(19), 1-15. https://doi.org/10.3390/su12198270.

Ranedo Rodríguez (2021). El Fenómeno del Roleplay en Twitch: La serie que se escribe en directo [Respuesta en simposio]. *VI Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento*. Grupo Comunicar. Egregius Congresos y Eventos,Sevilla, España.https://comunicacionypensamiento.org/ponencia/el-fenomeno-del-roleplay-en-twitch-la-serie-que-se-escribe-en-directo/#comment-5860

Sahnoun, P. &Doury, N. (1990). *Cómo buscar un sponsor.* Ediciones Maeva.

Sjöblom, M., Törhönen, M., Hamari, J. & Macey, J. (2017). Content structureisking: An empirical study on gratifications, game genres and content type on Twitch. *Computers in Human Behavior, 73*, 161-171.https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.036.

Sleight, S. (1992). *Patrocinadores: un nuevo y eficaz sistema de marketing.* McGraw Hill.

Takami, T. (1999). *Battle Royale. Batoru Rowaiaru*. Ohta Publishing

Wagner, M. G. (2006, June). On the Scientific Relevance of eSports. In *International Conference on Internet Computing* (pp. 437- 442). ICOMP 2006, Las Vegas , USA. https://dblp.uni-trier.de/db/conf/ic/icomp2006.html#Wagner06.

Wahyuni, D. (2020). Polemical eSports in national sports. *InfoSingkat, 12*(17), 13-18. https://berkas.dpr.go.id/puslit/files/info_singkat/Info%20Singkat-XII-17-I-P3DI-September-2020-218-EN.pdf.

Weezevent (2021). *Cómo organizar un torneo de eSports.*Weezevent. https://weezevent.com/es/blog/organizar-torneo-esports/.

Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods.* Sage publications.

Young, R. (2014). *League of Legends' 2014 World Championships to be held in South Korea.* Neoseeker. https://www.neoseeker.com/news/24126-league-of-legends-2014-world-championships-to-be-held-in-south-korea/.

Zubiaur, J. (2018*). Guía de los eSports - Todo lo que necesitas saber sobre eSports*. Spartan Hack. https://spartanhack.com/guia-de-esports-todo-lo-que-necesitas-saber-sobre-esports/.

LA ECONOMÍA DE LOS E-SPORTS: LUCES Y SOMBRAS

JAVIER ARRIBAS CÁMARA
Universidad Complutense, España
VICENTE SÁNCHEZ JIMÉNEZ
Universidad Complutense, España

1. INTRODUCCIÓN: EL ORIGEN DE LOS E-SPORTS

Los e-sports son juegos electrónicos que se juegan de forma competitiva. A pesar de incluir la palabra "deporte" no tiene por qué tratarse de juegos virtuales que sean recreaciones de deportes reales. Los e-sports tienen como fundamento propio la posibilidad de poder competir a cualquier tipo de actividad desbordando los límites de lo material o real.

El modelo de los e-sports ha ido variando acompañado de la mano de la evolución tecnológica. Por este motivo se pueden situar una serie de etapas desde su nacimiento hasta la actualidad.

En 1972 se organiza en la universidad de Stanford un torneo de un video juego llamado *Spacewar!*. Este hecho es relevante ya que, sin la existencia de la interconexión actual de las redes sociales, se transforma en un evento que es capaz de reunir a miles de participantes para competir. Sin embargo, la tecnología aún no había evolucionado lo suficiente como para permitir la interconectividad que se alcanzaría posteriormente, este es un elemento esencial para explicar el lento desarrollo en sus etapas iniciales de esta nueva industria, la industria del videojuego (Scholz, 2019).

A finales de los noventa se crea la primera competición oficial de los deportes electrónicos, *Red Annihilation* (Schwartz, 2017), este evento será la piedra base sobre la que se analizará por parte de la industria el

atractivo y la posibilidad futura de realizar desde ferias electrónicas dedicas hasta eventos multitudinarios de carácter internacional.

Esta primera etapa se desarrolla en parte gracias a la implantación de los primeros juegos recreativos, desde sus inicios muy básicos como el juego de las 3 en raya hasta propuestas más evolucionadas como el propio Spacewar! o *Pac-Man*.

Los primeros ordenadores lanzados durante la década de los 80 (Spectrum) adelantarían la posibilidad de un inicio personal y doméstico de los videojuegos. Hasta el momento el consumo sólo podía hacerse en centro adaptados (salones de juego, recreativas, etc.), pero a partir de este momento se inicia la posibilidad de que cada jugador disponga de su propia unidad de consumo. Los siguientes pasos serían, de una parte, reducir los costes de estos dispositivos y hacerlos más transportables e intuitivos en su manejo y, de otra parte, mejorar la conectividad permitiendo los primeros juegos multijugador.

El modelo de los e-sports durante esta etapa se basa en el modelo de beneficio de los sistemas de videojuegos. En esta etapa Blizzard Entertainment desarrolló con éxito el juego *Starcraft* haciendo que los jugadores pagaran una vez para obtener el juego en soporte físico (no venía preinstalado en la unidad como ocurría hasta entonces) pudiendo jugar sin restricciones temporales a un juego que contenía el desarrollo de una historia propia. Las compras debían realizarse en tiendas físicas directamente por los usuarios. De esta forma, cada usuario una vez que realiza el pago del juego puede proceder a instalarlo en su equipo y jugar sin más limitación que la propia historia del juego (Cheung & Huang, 2011).

La mejora de la tecnología traería un rápido crecimiento tanto de los microprocesadores como de los soportes físicos para el intercambio de información. Esto motiva la expansión del CD con su oportuna mejora gráfica de los videojuegos y evolución en la portabilidad y popularización de su consumo por grandes capas de la población.

El último salto se ocurre de la mano de la expansión y mejora de internet. Esto ocasiona una gran interconectividad entre los usuarios y "superar" las limitaciones físicas con respecto al intercambio de in-

formación. De esta forma los juegos y los usuarios tanto en sus relaciones como en sus experiencias no están limitados por las fronteras físicas.

A partir de 1999, Wilfford Entertainment desarrolló *Half-life* inicialmente un juego en de acción en primera persona, venía a aportar más que una historia una física de juego nueva que fue utilizada como base para desarrollar nuevas capas en lo que sería su salto al juego competitivo multijugador a partir del año 2000 con *Counter Strike* donde se necesitaba comprar un CD de instalación pero el peso real del juego comenzaba a estar alojado en internet (posteriormente conocido como la nube). Es a partir de este momento donde es necesaria la descarga de actualizaciones vía internet.

Posteriormente, y dentro de la dinámica descrita, se abandona el modelo inicial de venta en tienda física para pasar a la ejecución y utilización del juego directamente desde Internet, haciendo que el desarrollo del juego dependa en gran parte ya no sólo de las habilidades de los jugadores sino de la inversión que esté dispuesto a realizar cada consumidor. El videojuego a partir de este momento trasciende las limitaciones de información y capacidad que existían en las etapas anteriores y se transforman en elementos en permanente cambio que pueden integrar historias, elementos y dinámicas completamente personalizadas y adaptadas a cada jugador (Scholz, 2019).

2. OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio del presente trabajo se sitúa en los e-sports como nueva actividad relacionada con los videojuegos pero que transciende el mero ocio para convertirse en una actividad competitiva con fuerte atracción de inversión y susceptible de cambiar la realidad y nuestras interacciones.

3. CONCEPTOS DE SIEMPRE CON NUEVOS FORMATOS: ALGUNAS ACLARACIONES CONCEPTUALES

Siguiendo la guía de los E-sports retos del negocio y claves jurídicas (2018) podemos desarrollar los siguientes elementos conceptuales:

- E-sports o e-sports: actividad recreativo-competitiva llevada a cabo a través de videojuegos que tiene como fin último participar en eventos.
- Evento e-sport: competición en formato de liga o torneo, mediante la cual los jugadores o equipos se enfrentan con el objetivo de ganar un premio.
- Liga: competición que tiene un calendario de cruce de equipos durante una temporada y su realización se mantiene en el tiempo permitiendo a los equipos competir al menos una vez entre ellos para establecer una clasificación final.
- Torneo: evento que se desarrolla a lo largo de unas fechas concretas con una fase inicial de grupos que otorga los futuros cruces hasta alcanzar la final de la competición.
- Streaming: retransmisión en directo de una persona o grupo de personas que puede ser seguido a través de una plataforma de streaming permitiendo a su vez la interacción directa entre la audiencia y la/s personas que están llevando a cabo la transmisión ya sea con el envío y/o recepción de información o donaciones de dinero.
- Entusiastas de los e-sports: consumidores de contenido profesional de e-sports (más de una vez al mes).
- Audiencia/ espectadores ocasionales: consumidores que ven contenido profesional de e-sports (menos de una vez al mes).

Existen multitud de géneros, casi tantos como nos permita la imaginación:

- Multiplayer Online Battle Arena: Enfrentamiento por equipos en modo multijugador en una misma pista, sólo puede

quedar un equipo victorioso y existen multitud de posibilidades de juego como capturar la bandera, resistencia, rey de la montaña etc. (*League of Legends*, *Dota 2*)

- First Person Shooter (FPS) Juegos de disparos en primera persona (*Counter-Strike, Overwatch, Call of Duty*)
- Battle Royale (BR) Sólo puede quedar un superviviente (*Fortnite, Player Unknown's*)
- Real Time Strategy (RTS) que son de estrategia a tiempo real;
- Juegos de lucha (*Street Fighter*)
- Simuladores deportivos (*Fifa*, *NBA*).

Sin embargo, el consumo de estos juegos no es homogéneo extrayendo que se dedica el doble de tiempo a los juegos Shooter, Battle Arena y en tercer lugar los juegos de simuladores deportivos (Deloitte Insights, 2020).

4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

En la realización del presente artículo nos hemos planteado exponer y desarrollar el estado de la cuestión, así como poner sobre la mesa los interrogantes que genera el presente cambio tecnológico.

5. METODOLOGÍA Y ESTRUCTURA

Tras llevar a cabo una profunda revisión bibliográfica y acotar el objeto de estudio, hemos planteado dividir el artículo en tres partes diferenciadas para mejorar su exposición.

En una primera parte hemos recorrido la historia e hitos de los e-sports de forma que se pueda comprender qué elementos han sido clave en los cambios que se están dando y los hechos más significativos para su expansión y popularización. Para conseguirlo será necesa-

rio clarificar algunos elementos terminológicos que, a pesar de que su contenido no es nuevo, sí lo son las etiquetas empleadas.

En un segundo bloque, y una vez conocemos las características de los e-sports, pasamos a señalar los elementos económicos más relevantes dentro de la industria de los videojuegos y la potencialidad de este nuevo negocio de ocio competitivo.

El último bloque está formado por una doble visión, de un lado la necesaria acotación de los cambios sociales que han facilitado (y a su vez aumentarán) el consumo de e-sports y, por otro lado, los retos que todo ello pone sobre la mesa.

6. LA INFLUENCIA ECONÓMICA DE LOS E-SPORTS

La realidad económica no parece afectar a los e-sports. Su evolución y desarrollo está teniendo registros records en muchos sentidos y se está constituyendo como un centro de atracción de inversiones, industrias o empleo.

En 2018 4.021 millones (el 53% de la población mundial) tenía acceso a internet. En 2019 esta cifra ascendió a 4.388 millones de internautas, una penetración del 57%, lo que otorga tasas de crecimiento de la expansión de internet del 7%[195]

Con esta velocidad de interconexión junto con la expansión del juego online (en la nube o streaming) la aceleración del impacto de los videojuegos en la economía y en la sociedad cada vez es mayor.

6.1. INVERSIÓN A TRAVÉS DE PATROCINADORES: SUPERANDO EL PARADIGMA CLÁSICO DE LA SIMPLE COMPRA-VENTA DE CONTENIDO

Como hemos mencionado anteriormente, en las primeras etapas de desarrollo de los videojuegos se utilizaba como modelo de negocio la venta del producto a través de una tienda física siendo el producto en cuestión también físico. Esta idea seguía basándose en las limitaciones

---

[195]https://es.statista.com/estadisticas/541451/penetracion-mundial-de-internet-por-region-del-mundo/

materiales del mundo real para su consumo y, por tanto, era necesaria la estancia en un lugar con un desarrollo de un contenido poco adaptado al usuario y de evolución lineal.

Con el cambio de modelo permitido por el desarrollo de internet y nuevos soportes físicos como el CD, se pasa por una etapa de transición en la que el consumidor tiene mayor interacción con otros jugadores, pero sigue necesitando un soporte relativamente difícil de transporta, así como una adaptación constante del consumidor a los requerimientos de los nuevos softwares.

Una vez finalizada esta etapa de transición, nos adentramos en un mundo en el que las barreras físicas de la realidad quedan superas pudiendo el consumidor desarrollar su actividad sin ninguna litación ni espacial ni temporal ya que el contenido se activa y se desactiva directamente por internet. Quedan superadas las limitaciones de hardware iniciales, así como la oportunidad del lugar donde desarrollar el consumo. Una vez trascendido este espacio y no necesitando un medio físico para el intercambio y transporte de información, los juegos comienzan a dar la oportunidad de interconexión en tiempo real (streaming) entre todos los consumidores, la propia personalización del juego a la experiencia de cada jugador (no sólo el apartado estético sino también la posibilidad de configurar "el mundo" con el que interactúa cada jugador).

Esta evolución ha permitido que el modelo de negocio en los ámbitos competitivos haya supuesto la atracción de inversores con los formatos clásicos de "patrocinios".

Estos patrocinadores llevan a cabo la inversión necesaria para la creación y/o mantenimiento de un jugador / equipo a cambio del retorno de una parte de los premios que consigan, así como una parte de los ingresos directos derivados de publicidad y la totalidad de los ingresos indirectos.

Después de participar en competiciones o eventos a gran escala organizadas por los deportes electrónicos, las empresas amplían su popularidad y logran enormes beneficios económicos. (En los e-sports más practicados existen multitud de empresas algunas desconocidas para el

gran público (League of Legends reúne a más de 23 empresas patrocinadoras sólo en las cinco ligas principales, pero otros son clubs de deportes reales profesionales como es el caso de FC. Barcelona, Valencia o PSG) promover el consumo y ampliar la demanda interna. Debido al período relativamente largo de paz, los niveles de vida de las personas del mundo en general han aumentado. Capaces de satisfacer el consumo material básico, la estructura de consumo de las personas está más inclinada al consumo espiritual y cultural, como el ocio y el entretenimiento, y la proporción de juegos electrónicos es cada vez mayor.

TABLA 1. *Las marcas que patrocinan las grandes ligas.*

Competición	Origen de la competición	Ropa/ equipación	Harware	Periféricos	Coches	Telefonía	Financieras	Comida/ bebida	Música	Energéticas	Electrónica	Cosmética
LPL	China	Nike	Alienware		Mercedes			KFC			Redmagic	L'Oreal
LEC	Europa	FootLocker	Alienware	Logitech	Kia		Mastercard	Red Bull		Shell		
LOL	EEUU/ Canada	Nations	Alienware				Mastercard	JeseyMikes				
Overwatch	Internacional	Fanatics	Intel		Toyota	Telcom	StateFarm	Souppatch/ Coca-cola	Spotify			
KPL	China	HyM			VW						VIVO	

Fuente: Adaptado de NewZoo, 2019

Como se puede observar todas las ligas están copadas por empresas para realizar promoción de sus productos. Sin embargo, debido a la debilidad legislativa que rodea los e-sports y su poco arraigo histórico cultural, las técnicas de promoción y patronazgo son muy diversas.

a) Modificación de los nombres con el branding de la marca en cuestión: aunque se trata de un recurso ampliamente conocido en los deportes tradicionales desde algunas décadas, en los e-sports se ha dado desde sus inicios, así las ligas o los equipos tiene el nombre de marcas de productos.

b) Aparición física durante los eventos: las marcas patrocinan los eventos y por tanto aparecen visualmente mientras éste se desarrolla, ya sea por anuncios clásicos, marcas en mobiliario, equipación o periféricos etc.
c) Modificaciones de elementos del juego con el nombre de las marcas que patrocinan: Se utiliza el nombre del patrocinador para elementos cuyo uso dinámico es activo durante el juego, así de esta forma un coche puede alcanzar mayor velocidad si utiliza un turbo "Red Bull" o energía "Shell".
d) Patrocinio indirecto a través de "usuarios": se trata de la utilización de la imagen de competidores o personas que tengan influencia para que aconsejen de forma directa o indirecta un determinado producto durante sus retransmisiones virtuales. También se incentiva que personajes de ficción o personas reales con relevancia pública se "enfrenten" en competiciones especiales creadas ad hoc

Los ingresos obtenidos por los e-sports durante el 2018 han sido de $ 906 millones distribuidos en 174 millones de dólares en publicidad, 359 millones en patrocinadores, 161 millones de dólares en derechos y licencias de contenido, 96 millones en merchandising y 116 millones en patrocinio y apoyo de marcas (NewZoo, 2018).

En 2020 se estima el valor de mercado de los e-sports en 1480 millones de dólares otorgando un crecimiento hasta los 6810 millones de dólares en el año 2027 (Grandviewresearch, 2020)

El seguimiento de los e-sports se multiplica cada año obteniendo cifras en constante crecimiento:

GRÁFICO 1. *Millones de espectadores e-sports.*

Fuente: Elaboración propia

Esto ha creado que numerosas empresas audiovisuales se hayan comenzado a interesar por su posible participación en la distribución de este tipo de contenidos.

Empresas como Disney o Warner Bros participan tanto en la distribución como en la elaboración de contenido de consumo vinculado con los productos que se visualizan. Claro ejemplo de este hecho es la realización de películas, series etc. cuyo contenido se basa en los juegos más populares.

Además, otras plataformas han decidido apostar por este crecimiento creando canales específicos con contenido exclusivamente de e-sports. En España plataformas como Movistar o Vodafone actualmente emiten canales propios con contenido exclusivamente dedicado a competiciones o ligas de e-sports.

Por otro lado, siguiendo el artículo publicado en NewZoo (Pannekeet, 2019) se observa que la plataforma que más contenido distribuye y crea es twitch.tv, que ofrece un servicio de streaming de video propiedad de Amazon. También se ha situado YouTube, aunque han demarcado su nicho de mercado siendo Twitch una plataforma utilizada para

la creación de contenido en streaming mientras que YouTube es la plataforma utilizada para la ejecución a través de teléfonos móviles.

En 2019 63,7 mil personas retransmitieron vía Twitch lo que generó 19 millones de horas de contenido en directo mientras que a través de la plataforma YouTube emitieron 22 mil personas con una producción total de contenido de 460 mil horas.

Con independencia de lo anterior también existen las plataformas propias de los creadores "clásicos" de hardware como es el caso de Microsoft (Xbox), Nintendo y Sony (PlayStation). En estos casos han apostado en la 5ª generación de consolas que está siendo puestas a la venta en 2020 por el contenido directo en la nube y la versatilidad en el juego, pudiendo jugar en distintos dispositivos (aumentando con esto la cantidad de horas posibles en la dedicación de cada jugador), además de vincular el contenido directamente con las plataformas de retransmisión en vivo mencionadas anteriormente.

Por otra parte, diversos sectores están orientando su producción a la captación de estos consumidores. La explicación está vinculada con su edad ya que se trata de consumidores jóvenes con capacidad económica suficiente para permitirse el consumo de bienes ostensibles.

En países como China donde los e-sports se están desarrollando con más fuerza ya existen más de 400 hoteles dedicados exclusivamente a su utilización por entusiastas de los e-sports o para la celebración de eventos.

De este modo se está viendo como existe una interacción de marcas aparentemente alejadas que no tendrían el mismo nicho de mercado pero que como consecuencia de los e-sports están comenzando a vincularse. Se trata de marcas destinadas al ocio electrónico junto con marcas destinadas al ocio vacacional (Hilton y Alienware o Asus y Xi'anyafu hoteles).

7. DINERO, JUEGO Y NUEVOS MODELOS SOCIALES: EL FUTURO DE LOS E-SPORTS

Siguiendo la evolución llevada a cabo por la industria de los videojuegos, junto con el desarrollo de internet que ha permito un incre-

mento de la intercomunicación entre sujetos, la sociedad también ha ido cambiando sus hábitos.

La proyección realizada otorgaba, como es natural, que las personas que tuvieron un primer contacto con los videojuegos en su edad adultasería más difícil que lo integraran dentro de su forma de ocio.

Sin embargo, esto va cambiando según avanzan las generaciones. De esta forma, las personas que en su infancia ya mantuvieron contacto directo y continuo con los videojuegos muestran una mayor disposición de integración de éstos como forma de ocio.

Esta naturalización de los videojuegos en los hábitos de consumo y ocio de las personas también cambian la visión que se tiene sobre ellos, pasando de ser una actividad masculinizada propia del mundo infantil a una actividad practicada por ambos sexos e intergeneracional.

El último estudio publicado al respecto en España arroja datos que iluminan las posibilidades y crecimiento de los videojuegos en el futuro.

Siguiendo el estudio sobre videojuegos y adultos (Asociación española de videojuegos y SIGMA2, 2015) en España sólo el 16,8% de los adul-tos considera que los videojuegos son algo exclusivamente para niños y jóvenes. El 38% de los adultos juega con videojuegos, incrementándose el % de mujeres que dedican parte de su tiempo a este tipo de ocio (el 32% de las mujeres frente al 45% de los hombres).

Como mencionamos anteriormente, según transcurren las generaciones y se naturaliza los videojuegos como forma de ocio las franjas de edades se van ampliando: en la franja de edad de 18-29 años juegan con videojuegos el 75% mientras que en la franja de 30-44 años cae a un 54,3%. Estos datos no hacen más que ahondar el incremento en el consumo de este tipo de ocio que se va a dar en los próximos años según avancen en edad las generaciones más pequeñas.

Por otra parte, al transformarse en un hábito como forma de ocio, la traslación y el aprendizaje en casa se va introduciendo de forma paulatina y, en la actualidad el 36% de los adultos con hijos consumen videojuegos junto a sus hijos (considerando el 64,9% de los padres

que jugar a videojuegos con sus hijos ayuda a estrechar lazos con ellos). Una vez más estos datos se irán incrementando con el paso de las generaciones al ser naturalizada la actividad.

Además, para las generaciones más jóvenes al existir una intercomunicación en tiempo real tan fluida, los videojuegos se han transformado en la forma virtual del "jugar con los amigos en la calle" tradicional. Así de los jugadores encuestados en EEUU, Japón o Italia en franjas de edades de los 10 a los 30 años el 17% afirman que juegan más cuando quieren socializar siendo la segunda razón para jugar más horas después del he-cho de considerarlos como forma de ocio (45%) (Warman & Limpach, 2020).

La expansión de los videojuegos y la transformación de la sociedad no está exenta de retos que están surgiendo y a los que se les está dando diversas respuestas desde distintos países.

La vinculación de sistemas de micropagos y apuestas a la práctica de los e-sports y videojuegos de última generación resulta llamativa ya que, una vez más, está trascendiendo los límites de las clásicas apuestas para adentrarnos en un mundo donde el dinero "virtual" y real se funden.

Hasta ahora, las formas más características en las que se cruzan el dinero durante el consumo del propio juego son: a) como hemos indicado anteriormente, a través de las conexiones en streaming se puede proceder a realizar micro-transferencias entre los usuarios. b) se ha ideado un sistema denominado "botín" o "cofre" donde los jugadores a través de transferencias de dinero real (bajo la apariencia de dinero virtual) pueden adquirir nuevas habilidades, armas o cualquier otra característica que le permitirá avanzar más en el juego (o una mejor clasificación en un torneo). Sin embargo, estos cofres no son seguro y dependen de un sistema "aleatorio" para la concesión de los premios. Se trata de generar una máquina "tragaperras" virtual de tal forma que los jugadores puedan introducir dinero y esperar "fortuna". c) Sistema de apuestas "clásico" donde se trata de acertar un resultado final. Sin embargo, este último sistema ha sido alterado al ser anunciado de

forma oculta por distintas personas creando una falsa ilusión en los jugadores más jóvenes (Cid, 2019).

Este hecho hay que circunscribirlo dentro de la mayor exposición que tienen menores de edad a este tipo de ocio frente a personas con mayor formación y/o madurez. El riesgo es potencial ya que dentro de los e-sports las personas con una formación menor tienen mayor riesgo de ludopatía que en otro tipo de deportes o formas de ocio (Hamari&Sjöblom, 2017)

Otro elemento crucial que está surgiendo en el mundo de los videojuegos es el aspecto laboral. En este caso existen 2 visiones de un mismo problema, por una parte, están las condiciones dentro de la industria de creación de videojuegos y, por otra parte, está la regulación de la actividad laboral que prestan los jugadores de e-sports.

Con respecto a la industria de los videojuegos llama la atención el nacimiento de un nuevo término “crunch” que por diversos motivos (cambios en el calendario de entregas, actualizaciones, problemas tecnológicos, rivalidades y competencia etc.) ha terminado siendo una forma de producción afianzada en la industria. El cruch consiste en extremar las jornadas de trabajo para que no existan descanso obligando a seguirlas a todo el personal hasta alcanzar un objetivo marcado. En la realidad suponen jornadas de trabajo sin remunerar de más de 12 horas entre 6 y 7 días a la semana los meses previos a las revisiones finales de entrega (Petrillo, Pimienta, &Trinda, 2009).

Existen multitud de registros de estos hechos en las agendas de trabajo de los proyectos, así como en entrevistas que se han producido, sin embargo, la misma forma de producción del proyecto en distintos países con cadenas de contratación muy largas, contratos por proyecto y una carga de trabajo cada vez mayor hace que, como se ha mencionado anteriormente esta práctica se haya normalizado en el sector (BBC, 2018).

Por otro lado, está la regulación de los deportistas. Estos jugadores se enfrentan a un marco genérico que se creó, en el caso de España el Estatuto de los Trabajadores o el Real Decreto de los deportistas profesionales, pensando en relaciones contractuales en actividades some-

tidas a restricciones espaciales y/o temporales. Sin embargo, este hecho no ocurre ya que tanto los entrenamientos como las competiciones no están armonizadas a nivel internacional con respecto a una regulación de condiciones laborales. Esto causa que el descanso, las vacaciones o las formas de remuneración varíen en cada país teniendo que adaptarse constantemente el jugador al calendario de torneos que, a su vez, es constantemente modificado.

El desarrollo en la creación de nuevas texturas y las capacidades tecnológicas de transporte de información han posibilitado poder estimular a los usuarios de formas cada vez más realistas. Esto ha ido difuminando los contornos de la realidad vs. ficción (virtual) hasta adentrarnos en la realidad virtual (RV).

Siguiendo el artículo de Pérez Martínez (2011) en 1965 se presentó un primer prototipo que consistía en un casco de inmersión y rápidamente fue mirado con interés por la NASA o el Ejército de EEUU. Su popularización y las primeras cuestiones que se plantean con esta tecnología llegarán de la mano del cine con las primeras obras sobre el tema como el cortador de césped en 1992. En 1994 aparecen las primeras herramientas que permiten una modelización en 3D de la realidad, sin embargo, sigue alejado de una capacidad inmersiva real ya que existen las limitaciones materiales indicadas anteriormente (insuficiente capacidad de hardware, ancho de banda etc.). Sin embargo, estas limitaciones comienzan a desaparecer y se crean las primeras CAVE cabinas de proyección donde la interacción de la realidad virtual puede ser compartida por varios usuarios a la vez. De esta forma, y junto con la mejora de las texturas 3D, la experiencia comienza a ser plenamente inmersiva

Los tres elementos fundamentales de la RV son a) La posibilidad de interacción en tiempo real, b) inmersión completa en la realidad virtual, c) capacidad de modificación de la RV por parte del usuario.

En la actualidad se está trabajando en la Virtualidad Real que tiene como propósito crear una experiencia real estimulando completamente todos los sentidos del usuario sin que éste pueda distinguir en su recuerdo si fue real o no lo que vivió (Pérez Martínez, 2011).

Por último, algunos analistas han señalado que existe la posibilidad (con la mirada puesta en 2027) de que al llegar a la madurez la generación que tenga 25 años, se producirá una disrupción del mercado al ser posible que todos los usuarios sociabilicen en entornos virtuales de forma que no pueda ser fácilmente identificable realidad y ficción. En este momento se podrán intercambiar tiempo y/o dinero dentro de un en-torno virtual con una interacción plena de cada usuario (Warman&Limpach, 2020), lo que genera grandes dudas sobre quién decide la programación -las reglas- que rigen en este nuevo contexto.

8. CONCLUSIONES

Los e-sports tienen una gran proyección de futuro ya que no sólo están creciendo progresivamente, sino que se están implantando en la sociedad como forma de ocio y socialización en las generaciones de adultos y jóvenes.

La importancia económica de esta industria es radical como forma de ocio que consumirá cada vez mayor parte de la población y durante más tiempo.

En la actualidad es un sector que se encuentra en expansión y transformación siendo objeto de inversiones crecientes y atrayendo a otras industrias (audiovisual, ocio vacacional, sector financiero...) que a su vez se ven retroalimentadas por el continuo incremento en el consumo de los videojuegos como ocio y práctica competitiva.

Sin embargo, los problemas surgidos y que se pueden vislumbrar en el futuro son, en ocasiones, viejos conocidos del desarrollo industrial clásico (explotación laboral, incremento de enfermedades -ludopatía-...) mientas que, por otro lado, surgen nuevas incertidumbres como la erosión de la distinción entre el mundo real y el mundo virtual, modificación de la realidad a través de la evasión de ésta por parte de los consumidores, o la falta de transparencia en la creación de “las reglas del juego” que modificarán la arquitectura social del mañana.

9. REFERENCIAS

Asociación Empresarial de los e-sports. (2018). *Guía de los E-sports retos del negocio y claves jurídicas.* Madrid: Área de diseño de AEeS.

Asociación española de videojuegos y SIGMA2. (2015). *Estudio videojuegos y adultos.* http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2015/12/Estudio-Videojuegos-y-adultos_presentaci%C3%B3n.pdf: AEV.

BBC. (16 de marzo de 2018). *"Crunch time", el lado oscuro de la enorme industria de los videojuegos en Corea del Sur*. Obtenido de https://www.bbc.com/mundo/noticias-43415589.

Cheung, G., & Huang, J. (2011). Starcraft from the Stands: Understanding the Game Spectator. *International Conference on Human Factors in Computing Systems.* Vancouver: CHI 2011.

Cid, G. (21 de noviembre de 2019). *El Confidencial*. Obtenido de Decenas de famosos 'youtubers' españoles anuncian apuestas y 'cajas sorpresa' ilegales: https://www.elconfidencial.com/tecnologia/2019-11-18/youtubers-famosos-promocionan-casas-apuestas-blaze_2338015/

Deloitte Insights. (2020). *Let's Play! 2020 The European e-sports market.* https://www2.deloitte.com/content/dam/insights/us/articles/emea63568-lets-play-2020/DI_Lets-Play-2020.pdf: Deloitte's Sports Business Group.

Grandviewresearch. (2020). *E-sports Market Size, Share & Trends Analysis Report By Revenue Source (Sponsorship, Advertising, Merchandise & Tickets, Media Rights), By Region, And Segment Forecasts, 2020 - 2027.* https://www.grandviewresearch.com/industry-analysis/e-sports-market: GS.

Hamari, J., & Sjöblom, M. (2017). What is e-sports and why do people watch it? *Internet Research*, 211-232.

NewZoo. (2018). *Global E-sports market report 2018.* https://newzoo.com/insights/trend-reports/newzoo-global-games-market-report-2018-light-version/: NewZoo.

NewZoo. (2019). *E-sports leagues: one of many opportunities for brands (how brands are tapping into millions of e-sports fans.*https://strivesponsorship.com/wp-content/uploads/2019/04/Newzoo-E-sports-League-Sponsorships-For-Consumer-Brands.pdf: NewZoo.

Pannekeet, J. (14 de Febrero de 2019). *NewZoo*. Obtenido de More People Are Streaming on Twitch, But YouTube Is the Platform of Choice for Mobile-Game Streamers: https://newzoo.com/insights/articles/more-people-are-streaming-on-twitch-but-youtube-is-the-platform-of-choice-for-mobile-game-streamers/

Pérez Martínez, F. (2011). Presente y Futuro de la Tecnología de Realidad Virtual. *Creatividad y Sociedad*.

Petrillo, F., Pimienta, M., & Trinda, F. (2009). What Went Wrong? A Survey of Problems inGame Development. *Computers in Entertainment*.

Scholz, T. (2019). *e-sports is Business.* Switzerland: Palgrave Pivot.

Schwartz, D. (2017). Historical parallels between tournament poker and e-sports. *Gaming Law Review*.

Statista. (2020). *Evolución anual del número de espectadores de las competiciones de videojuegos a nivel mundial entre 2015 y 2023.* https://es.statista.com/estadisticas/711557/audiencia-anual-de-e-sports-a-nivel-mundial/#:~:text=En%202019%2C%20se%20registr%C3%B3%20una,las%20que%20participan%20jugadores%20profesionales.: Statista.

Warman, P., & Limpach, O. (2020). *The past, present and future of games: and the opportunities for Europe.* http://spielfabrique.eu/wp-content/uploads/2021/01/NewZoo_EU_Games_Debate_V21.pdf: NewZoo.

NEWSGAMES Y PERIODISMO: ANÁLISIS DEL POTENCIAL LUDONARRATIVO Y ALFABETIZADOR DE LOS VIDEOJUEVOS PARA ESTUDIANTES DE COMUNICACIÓN

MARTA PÉREZ-ESCOLAR
Universidad Loyola Andalucía, Sevilla

PABLO NAVAZO OSTÚA
Universidad Loyola Andalucía, Sevilla

DANIEL ALONSO MARTÍNEZ
Universidad Camilo José Cela, Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El juego forma parte de la idiosincrasia del individuo y es un elemento inherente a la cultura humana. Por ello, Huizinga (1949) afirma que el ser humano es, por naturaleza, un "*homo ludens*". Hoy en día, lo lúdico noes un fenómenoúnicamente reservado para niños, sino un componente ya cotidiano en las sociedades occidentales contemporáneas (Neitzel & Nohr, 2006). En este sentido, para Bauman (1995). "La marca del adulto posmoderno es la inclinación de acercarse al juego con entusiasmo, como hacen los niños" (p.99). Por este motivo, Raessens (2006) propone el término "*ludification of culture*" o "*ludificación* de la cultura" para describir la sociedad en la actualidad.

En este contexto lúdico, los videojuegos no solo se configuran como uno de los formatos más populares de ocio y entretenimiento, sino que también "ofrecen un enorme potencial para desarrollar acciones formativas" (Calvo-Ferrer, 2018, p.193). La revolución digital ha favorecido el maridaje entre lo lúdico y lo educativo, de forma que cada vez es más común hablar de lo que Prensky (2001) denomina como "Digi-

tal Game Based Learning" (DGBL), es decir, *aprendizaje basado en juegos*.

Los videojuegos, como forma flexible y no estrictamente limitada al ámbito de los juegos mediados por computador, tienen ya un recorrido histórico que se acerca al medio siglo (Etxeberría, 2001; Estallo, 1995). No obstante, el análisis formal académico de los videojuegos ha estado, generalmente, acotado por técnicas de análisis textual propias de otros campos mediáticos, como el cine o la televisión (Ryan, 2004; Machado, 2009). Si bien es complicado ignorar la naturaleza de los videojuegos como textos complejos y multiformes, lo cierto es que su infraestructura sistémica, la flexibilidad de su composición textual e, incluso, el valor procedimental de algunos de sus contenidos, los convierten en entidades textuales particulares que, en ocasiones, adolecen de una especificidad metodológica dentro de los estudios más ortodoxos. No es objeto de este trabajo resolver esta problemática, detectada desde hace tiempo y sobre la que versan numerosas propuestas resolutivas desde diversos campos de estudio (Aarseth, 1997; Scolari, 2004; Soler Gallego, 2012).

En este sentido, los *newsgames* constituyen, en la actualidad, una valiosa herramienta de aprendizaje, ya que emplean la interacción con el usuario para ofrecer información, transmitir experiencias e inocular ideas. Además, al igual que cualquier otro tipo de videojuegos, los *newsgames* también tienen un poder de persuasión mucho más intenso que otras narrativas más tradicionales (Bogost, 2007) debido, principalmente, a su retórica procedimental (Bogost, 2007): la narración de los videojuegos se completa gracias a la participación del jugador, quien vive una experiencia narrativa altamente persuasiva. En el campo del Periodismo, en concreto, los *newsgames* también incluyen retóricas basadas en la interacción y la participación del jugador (García-Ortega y García-Avilés, 2020) que facilitan la alfabetización de los usuarios en distintas realidades mediáticas y comunicativas.

Por ello, Bogost et al. (2010) se refieren a estos formatos como "la intersección entre el periodismo y el juego" (p. 13). De esta forma, el videojuego actúa como mediador que acerca al usuario al mundo periodístico y convierte al jugador en un verdadero informador social –

con las ventajas e inconvenientes que ello conlleva– (Alonso Martínez et al., 2020).

En líneas generales, es importante que los estudiantes de Comunicación interioricen la influencia que tienen los medios de comunicación en la opinión pública, pues los periodistas "determinan el modo como debe ser percibido el mundo y las perspectivas morales que deben coordinarse para obtener dicha representación" (Luhmann, 1996, p.115). Por ello, el periodismo se concibe, popularmente, como el cuarto poder o como un "gobierno en la sombra" (Dader,1998). Se dice que el escritor y pensador irlandés Edmund Burke ya acuñó este término a los medios de comunicación cuando, en el siglo XVIII, pronunció la siguiente frase ante la Cámara de los Comunes: "Vosotros sois el cuarto poder" (Diezhandino et al., 1994, p.19).

Los efectos de los medios de comunicación, en la sociedad, han adquirido tal trascendencia que, a principios del siglo XX, nació en Estados Unidos la *Mass Communication Research*, una corriente que estudiaba estos efectos de los medios desde tres perspectivas: en primer lugar, entre 1920 y 1940, se impuso el enfoque de los efectos directos, que sostenía que los medios de comunicación ejercen un gran impacto en la sociedad. El ciudadano es un sujeto pasivo y maleable que no puede sustraerse de la influencia mediática (De Fleur, 1976, p. 169). De esta forma, se establece una dependencia cognitiva entre los medios de comunicación y la opinión pública: "las representaciones simbólicas de los medios se utilizan como recursos para elaborar sistemas de conocimiento de los consumidores" (Wolf, 1994, pp.113-114). Tal y como afirma Harris (2009):

> En muchos sentidos, los medios de comunicación sí que muestran lo que ocurre en el mundo. No obstante, también eligen qué contarnos sobre lo que está sucediendo en el mundo (Agenda Setting) y nosotros aceptamos esta interpretación, la cual convertimos posteriormente en parte de nuestra memoria y nuestra experiencia. (p. 62)

En segundo lugar, entre 1940 y 1960, apareció el paradigma de los efectos limitados, que cuestionaba que los medios de comunicación tuvieran efectos poderosos y apreciables en la audiencia, ya que, en realidad, es el individuo quien elige a qué mensajes desea prestar

atención y de qué modo (Klapper, 1974). Por tanto, los ciudadanos abandonan su rol como masa inerte y se transforman en una audiencia soberana que interpreta y otorga significado a los mensajes mediáticos con total libertad (los efectos mediáticos son limitados o prácticamente nulos). En tercer y último lugar, a partir de 1960, se implantó la corriente de los efectos poderosos bajo condiciones limitadas. Según esta perspectiva mediática, los medios de comunicación sí influyen en el público, ya que condicionan la forma en la que los ciudadanos conocen el mundo, dan sentido a la realidad que les rodea e interactúan en sociedad; pero no tienen el poder de determinar comportamientos y actitudes a corto plazo (Igartua & Humanes, 2004, p. 53).

En este campo, nacen estudios subyacentes, como la teoría de la *Agenda Setting* (McCombs & Shaw, 1972), la teoría *framing* (Goffman, 1974), la *teoría de la espiral del silencio* (Noelle-Neumann, 1995), *la teoría de usos y gratificacione*s (Katz et al., 1973) y la *teoría del cultivo* (Gerbner, 1969; 1970), entre los paradigmas más destacados (Igartua & Humanes, 2004, p. 197). Entre el gran abanico de posibilidades que surgen en este contexto mediático, se ha estimado conveniente recurrir a la teoría de la *Agenda Settin*g (McCombs & Shaw, 1972) para contextualizar el presente estudio de caso, ya que parece ser la corriente más adecuada y pertinente para comprender las rutinas, valores y prácticas periodísticas (Márquez-Domínguez et al., 2020).

En este sentido, la teoría de la Agenda Setting sostiene que los medios de comunicación pueden modificar el nivel de entendimiento y comprensión que los ciudadanos tienen sobre la realidad porque las noticias no solo fijan la agenda de la opinión pública (contribuyen a presentar determinados temas como más importantes que otros que cuentan con una menor presencia en los medios), sino que también dictan al público, de una forma implícita, una forma de pensar sobre ciertos asuntos. De esta forma, los periodistas son gatekeepers de la información, es decir, son profesionales que trabajan en instituciones mediáticas y participan en el proceso de selección y jerarquización de las noticias (tienen el poder decidir qué información puede publicarse y qué información debe bloquearse). La selección y jerarquización de

las noticias no se realizan según una valoración individual de noticiabilidad, sino que dependen más bien de un conjunto de valores que incluyen criterios profesionales y organizativos (López-López, 2018).

Así, el estudio de la figura del gatekeeper implica entender que la noticia es un producto social moldeado por una variedad de demandas organizativas y profesionales. En este sentido, las noticias no reflejan la realidad, sino que la crean: la noticia se convierte en un producto manufacturado para el consumo público. Por todo lo expuesto, el proceso de *gatekeeping* supone una forma de control de la información que implica la elección o rechazo de un suceso informativo. El periodismo implica, irremediablemente, valorar y esta actividad lleva inherente un sustrato ideológico desde el momento en que los medios de comunicación no reflejan la realidad fielmente (Acosta Peña, 2013; Benavides, 2017). Esta ideología se refleja tanto en lo que se selecciona como en lo que se omite (Sears & Kosterman, 1994). Esta situación alimenta la manipulación mediática de los políticos a los ciudadanos (Chomsky, 2010), ya que los medios solo comunican lo que les interesa (a ellos y a los políticos) y ocultan aquello que consideran que pueda resultar peligroso para el país. Por ello, Chomsky (2010) afirma que existe una especie de acuerdo tácito, entre el gobierno de un país y los medios, que auspicia el advenimiento de una sociedad manipulada (Arnstein, 1969).

A parte de estos fenómenos mediáticos, inmensamente estudiados en las Facultades de Comunicación, conviene citar también dos fenómenos que han cobrado relevancia en el escenario social actual y que han influido, irremediablemente, en el modo de hacer y entender el Periodismo: la desinformación (Wardle & Derakhshan, 2017) y la infodemia (OMS, 2020).

La desinformación hace referencia a los mensajes falsos, engañosos o inexactos que se crean o se comparten con la intención de hacer daño (Wardle & Derakhshan, 2017). Aunque los bulos siempre han existido a lo largo de la historia (Moore, 2017; Tandoc *et al.*, 2018), la desinformación se ha convertido en un grave problema global (Pal & Banerjee, 2019), en la actualidad, como consecuencia de la gran velocidad de propagación que adquieren este tipo de contenidos en Internet

(Bharali & Lahkar, 2018; La Garde & Hudgins, 2018). Por este motivo, tal y como defienden Pal & Banerjee (2019), es urgente combatir la desinformación en el escenario social, mediático y político actual.

Por estos motivos, se ha popularizado, en la actualidad, el término infodemia. La OMS (2020) define la infodemia como la sobreabundancia o exceso de información sobre un tema en concreto. Mucha de esta información son bulos o rumores que dificultan que las personas encuentren fuentes u orientación fiables cuando lo necesitan. El periodista Rothkopf (2003), en su artículo publicado en *The Washington Post*, ya predijo la virulencia del fenómeno de la infodemia: "estos virus transmitidos por Internet o por los medios crean pánicos globales, desencadenan un comportamiento irracional, desdibujan nuestra visión de los problemas subyacentes importantes, tensan nuestra infraestructura, alimentan los mercados y debilitan los gobiernos".

Como consecuencia de todo lo expuesto, en febrero de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) anunciaba la propagación de dos tipos de epidemias: una provocada por el brote del coronavirus y otra originada por la desinformación y la infodemia que existe sobre este virus. Para esta última, la solución está en entrenar, preparar y educar a los futuros estudiantes de Periodismo en adquirir las competencias y conocimientos necesarios para enfrentarse, con éxito, a los retos que convergen en el nuevo y caótico panorama social.

2. METODOLOGÍA

2.1. Objetivos de la investigación

El objetivo principal (O_P) del presente estudio es analizar el potencial ludonarrativo y alfabetizador de los *newsgames* para formar a futuros periodistas. Con base en este objetivo principal (O_P), se han desarrollado los siguientes objetivos específicos:

- Objetivo 1 (O_I). -Estudiarla calidad periodística de los *newsgames* teniendo en cuenta los factores formales y factoresde contenido del videojuego.

– Objetivo 2 (O_2). -Examinar la calidad de diseño de los *newsgames* teniendo en cuenta la calidad de uso y la arquitectura y diseño del videojuego.

2.2. MÉTODO

Para alcanzar los objetivos propuestos, se ha recurrido a la metodología de estudio de caso, donde se utilizará la herramienta de análisis propuesta por García-Ortega & García-Avilés (2018), para estudiar y evaluar la calidad de cuatro *newsgames* desde dos vertientes: el Periodismo y la gamificación. En este sentido, la herramienta de análisis que se ha utilizado en esta investigación queda recogida en la Tabla 1:

TABLA 1. Herramienta de análisis de la investigación inspirada en García-Ortega & García-Avilés (2018).

CALIDAD PERIODÍSTICA	**Factores formales**	**Realización**: posee una factura sobresaliente en eltratamiento de imagen, grafismo y sonido.
		Estilo: la estética del producto proyecta una imagenatractiva.
		Innovación: se introducen innovaciones en el formatoutilizado.
		Navegación: permite una navegación fluida a lolargo del contenido y sus distintos niveles o partes.
		Multimedialidad: posee una adecuada combinaciónde vídeo, texto, grafismo, fotografía y otros lenguajes.
		Adaptativo: facilita el consumo mediante un diseñoadaptado al móvil.
		Interacción: involucra a los usuarios de modo eficaz para que interactúen con el contenido.
		Comprensibilidad: se emplea una estructura intuitiva, fácil de comprender.
	Factores de contenido	**Enfoque**: existe una finalidad precisa en el modo deabordar los temas.
		Narración: se narra de forma clara y articulada, paraque puedan entenderse adecuadamente.
		Imparcialidad: equilibrio en el tratamiento de las informaciones.
		Relevancia: ofrecer información relevante a losusuarios y se muestran sus implicaciones para lasdecisiones en asuntos de carácter público.
		Conexión: capacidad para conectar con los intereses del público.
		Ética: respeta los principios éticos fundamentales (veracidad, honestidad) y la dignidad de la persona.
		Redacción: corrección en la escritura del texto.
		Uso de fuentes: se emplean fuentes propias ycontrastadas.

CALIDAD DE DISEÑO	Calidad de uso	**Satisfacción**: el jugador ve cumplidas sus metas y expectativas tras la experiencia de juego.
		Aprendizaje: puede ser mecánico (mejora de las habilidades de juego) o cultural (el usuario amplía su conocimiento sobre el tema que se aborda).
		Efectividad: se cumplen los dos objetivos principales de cualquier *newsgame*: informar y entretener.
		Inmersión: el jugador se siente parte de la narración gracias a las diferentes fórmulas narrativas (relato en primera persona, personalización del contenido…) y elementos estructurales (sonido envolvente, técnicas de RV, imágenes en 360º…).
		Motivación: la narración capta y mantiene el interés del usuario.
		Emoción: la historia despierta diferentes emociones en el jugador, positivas o negativas.
		Socialización: ofrece diversas opciones sociales, como compartir los resultados, aportar contenido propio, conocer a otros jugadores o competir/ colaborar en el modo multijugador.
	Arquitectura y diseño	El objetivo del juego queda claro desde el primer momento.
		La arquitectura narrativa cuenta con diferentes caminos y opciones (no existe una única forma de ganar).
		Cuenta con elementos de ayuda y/o tutoriales que permiten al usuario comprender el funcionamiento del juego.
		El juego evoluciona de forma consistente según las decisiones que tome el jugador.
		Existen diferentes elementos (escenarios, niveles, personajes, situaciones…) que aumentan la dificultad, del juego de forma progresiva.
		Existen elementos de *feedback* que permiten al usuario identificar su puntuación, evolución y metas en todo momento.
		Los controles son intuitivos y fáciles de comprender.
		Existen elementos de recompensa para motivar y fomentar la participación del jugador (medallas, puntos, clasificaciones…).
		La interfaz es consistente en cuanto a diseño (color, tipografía, diseño de los diálogos, etc.).

Fuente: elaboración propia

2.3. Muestra

Los *newsgames* elegidos para este estudio de caso son cuatro: *The Westport Independent*, *BBC iReporter*, *Factitious* y el *mod* de *Neverwinter Nights*(Bioware, 2002) llamado *Disaster at Harperville*. La selección ha respondido a criterios como su popularidad, su aceptación mediática y académica (Roozenbeek & Van der Linden, 2019; Gómez-García & Carrillo-Vera, 2020) y su funcionalidad alfabetizadora. De esta forma, se busca conocer si, a través de la participación del usuario en estos *newsgames* y la toma de perspectiva, los futuros

profesionales de la información pueden reforzar la adquisición de conocimientos y competencias relacionadas con el Periodismo.

2.3.1. *The Westport Independent*

The Westport Independent es un videojuego de simulación, desarrollado en 2016 por Double Zero One Zero, el jugador es el editor de uno de los últimos diarios independientes de su país: el periódico *The Westport Independent*. La nación está viviendo un periodo de postguerra bajo el gobierno del recientemente elegido Partido Leal. En este contexto, el jugador deberá seleccionar qué información publica su periódico y qué contenidos deben eliminarse. Las decisiones del usuario no solo influirán en la opinión pública del país, sino que también afectarán al modo de actuar de los rebeldes –la principal oposición del Partido Leal– y del Gobierno.

En este sentido, se espera estudiar el potencial ludonarrativo y alfabetizar de *The Westport Independent* para enseñar a los futuros periodistas sobre la teoría de la Agenda Setting –selección y jerarquización de las noticias–, los efectos de la manipulación de la opinión pública y la responsabilidad del periodista como *watchdog* del poder.

2.3.2. *BBC iReporter*

BBC iReporter nació, en 2018, como una iniciativa de la cadena británica BBC para ayudar a los jóvenes a identificar bulos. Este videojuego interactivo fue desarrollado por el estudio de animación *stop-motion* Aardman –creadores de *Wallace & Gromit*– con el propósito de brindar a los jugadores la experiencia de trabajar en una redacción, con los tiempos, rutinas, dinámicas y valores propios de la profesión periodística –como, por ejemplo, la velocidad a la hora de publicar noticias de última hora, la objetividad, la precisión o la rigurosidad de la información, entre otras cuestiones-. En este escenario, el videojuego reta al usuario a la hora de verificar si la información que le llega es verdadera o engañosa.

En este sentido, se espera explorar el potencial ludonarrativo y alfabetizar de *BBC iReporter* para enseñar a los estudiantes universitarios de

Comunicación sobre las rutinas y dinámicas propias de la profesión periodística, los criterios de noticiabilidad y el valor informativo de la noticia

2.3.3. *Factitious*

Factitious es un videojuego desarrollado por Augame Studio y dispone de tres ediciones: *Factitious 2017*, *Factitious 2018* y *Factitious Pandemia Edition* dedicado al coronavirus –editado en 2020–. El propósito de esta propuesta es conocer la capacidad de los usuarios para diferenciar entre contenidos verídicos e informaciones engañosas. La mecánica del juego es básica: al usuario se le proponen una serie de noticias y debe decidir si son falsas o verdaderas. Una vez el jugador tome su decisión, el juego no solo le notifica si ha acertado o no, sino que también le informa sobre los elementos y factores que debe tener en cuenta para determinar la autenticidad de una notica.

En este sentido, se espera conocer el potencial ludonarrativo y alfabetizar de *Factitious* para enseñar a los futuros periodistas sobre los peligros de la infodemia que existe sobre el coronavirus y sobre las destrezas necesarias para reconocer los contenidos verídicos de los bulos en un contexto de sobreabundancia de información.

2.3.3. *Disaster at Harperville*

Disaster at Harperville es un mod del videojuego *NeverwinterNights* (Bioware, 2002) desarrollado con las herramientas incluidas con el propio programa para crear contenido personalizado. Fue desarrollado por Nora Paul y Kathleen Hansen de la Universidad de Minnesota como parte de un estudio sobre el aprendizaje de competencias periodísticas a través del Software (Paul y Hansen, 2006). El juego se centra en la recopilación de información y contrastación de la misma desde varias fuentes, utilizando un sistema de selección de opciones en diálogos con los diversos testigos de un accidente de camión que ha vertido una nube de gas tóxico sobre un pueblo.

En este sentido, se espera conocer el potencial ludonarrativo y alfabetizador de Disaster at Harperville para ilustrar a los futuros periodistas

sobre los métodos de recopilación y contrastación de información, desarrollando un pensamiento crítico sobre las amenazas globales que presenta la desinformación y la labor del periodista en cuanto a garante de la objetividad de las noticias

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. *The Westport Independent*

TABLA 2. Análisis de The Westport Independent.

CALIDAD PERIODÍSTICA	**Factores formales**	**Realización**: Sí.
		Estilo: Sí.
		Innovación: Sí.
		Navegación: Sí.
		Multimedialidad: Sí.
		Adaptativo: Sí.
		Interacción: Sí.
		Comprensibilidad: Sí.
	Factores de contenido	**Enfoque**: Sí.
		Narración: Sí.
		Imparcialidad: Sí.
		Relevancia: Sí.
		Conexión: Sí.
		Ética: Sí.
		Redacción: Sí.
		Uso de fuentes: Sí.
CALIDAD DE DISEÑO	**Calidad de uso**	**Satisfacción**: Sí.
		Aprendizaje: Cultural.
		Efectividad: Sí.
		Inmersión: Sí.
		Motivación: Sí.
		Emoción: Sí.
		Socialización: Sí.
	Arquitectura y diseño	Tiene objetivos claros.
		Tiene diferentes finales.
		Tiene tutoriales.
		Existe una evolución.
		Hay una dificultad progresiva.
		Hay *feedback*.
		Tiene controles intuitivos.
		Existen recompensas.
		Tiene una interfaz consistente.

Fuente: elaboración propia

3.1.1. Análisis de la calidad periodística de *The Westport Independent*

The Westport Independent cumple en su totalidad con los criterios de calidad periodística. Presenta una narrativa que implica directamente al jugador, el cual se ve inmerso en un conflicto entre el estado totalitario y los revolucionarios, teniendo que elegir a quién apoyar en función de sus propios valores éticos. Se aprecia por tanto una importante vocación ludonarrativa con potencial alfabetizador. Cabe destacar también que la factura estética del juego ha sido muy cuidada y resulta atractiva en la mayoría de sus aspectos.

Se muestran también de forma abstracta los efectos de la manipulación de los medios y la responsabilidad de los profesionales en tanto que influyen en la opinión pública (la selección de noticias y su censura tienen consecuencias en la apreciación del público sobre el conflicto), ejemplificando conceptos como el de Agenda Setting o la función del periodista como *watchdog* de los poderes fácticos, evidenciandoasí una sutil carga teórica.

3.1.2. Análisis de la calidad de diseño de *The Westport Independent*

Se cumplen con todos los criterios de calidad de diseño y de diseño, salvo en el caso del criterio de socialización, ya que no permite juego online colaborativo. Se presenta una narrativa compleja con múltiples itinerarios, absorbente e interesante de jugar, sencilla en su manejo y clara en sus objetivos, con un alto *engagement* del usuario. Al simular la posición de Director de un medio impreso y su gestión, se hace enfatiza el efecto de la omisión o exaltación de determinados titulares frente a otros, presentando una reproducción lúdica de la teoría de la Agenda Setting y de la figura del *watchdog* en función de la línea editorial del medio.

3.2. *BBC iReporter*

TABLA 3. Análisis de iReporter.

CALIDAD PERIODÍSTICA	**Factores formales**	**Realización**: Sí.
		Estilo: Sí.
		Innovación: Sí.
		Navegación: Sí.
		Multimedialidad: Sí.
		Adaptativo: Sí.
		Interacción: Sí.
		Comprensibilidad: Sí.
	Factores de contenido	**Enfoque**: Sí.
		Narración: Sí.
		Imparcialidad: Sí.
		Relevancia: Sí.
		Conexión: Sí.
		Ética: Sí.
		Redacción: Sí.
		Uso de fuentes: Sí.
CALIDAD DE DISEÑO	**Calidad de uso**	**Satisfacción**: Sí.
		Aprendizaje: Cultural.
		Efectividad: Sí.
		Inmersión: Sí.
		Motivación: Sí.
		Emoción: Sí.
		Socialización: No.
	Arquitectura y diseño	Tiene objetivos claros.
		Tiene diferentes finales.
		Tiene tutoriales.
		Existe una evolución.
		Hay una dificultad progresiva.
		Hay *feedback*.
		Tiene controles intuitivos.
		Existen recompensas.
		Tiene una interfaz consistente.

Fuente: elaboración propia

3.2.1. Análisis de la calidad periodística de *BBC iReporter*

BBC iReporter cumple también con los criterios de calidad periodística analizados. Con una narrativa que simula la comunicación por medios digitales convencionales, implica al jugador al exponerle a las dinámicas profesionales de un reportero que debe buscar, contrastar y

publicar noticias en un corto espacio de tiempo. Este potencial alfabetizador en el ámbito de las prácticas del periodista dota al juego de un amplio valor informativo, destacando también el uso de imagen real a través de vídeos y la simulación de las herramientas propias de la profesión.

Se evidencian aquí los principios de noticiabilidad a través de mecánicas que obligan al jugador a elegir entre diversos itinerarios, con mayor o menor éxito.

3.2.2. Análisis de la calidad de diseño de *BBC iReporter*

El diseño de *iReporter* está muy cuidado, y cumple con todos los criterios de calidad salvo el de socialización, ya que no incluye juego colaborativo. Por otro lado, la narrativa se ha diseñado para optimizar el valor pedagógico de la aplicación, pero el tipo de mecánicas de juego que utiliza hacen que resulten menos atractivas para el usuario que otros ejemplos como *The Westport Independent*.

Al basarse en el desarrollo de las competencias necesarias para crear contenidos periodísticos y las labores del reportero, cabe destacar que la presencia de informes personalizados sobre el propio desempeño de las tareas asignadas tiene un gran impacto sobre la capacidad del juego para generar aprendizaje.

3.3. *Factitious*

TABLA 4. Análisis de Factitious.

CALIDAD PERIODÍSTICA	**Factores formales**	**Realización**: Sí.
		Estilo: Sí.
		Innovación: Sí.
		Navegación: Sí.
		Multimedialidad: No.
		Adaptativo: Sí.
		Interacción: Sí.
		Comprensibilidad: Sí.
	Factores de contenido	**Enfoque**: Sí.
		Narración: No.
		Imparcialidad: Sí.
		Relevancia: Sí.
		Conexión: Sí.
		Ética: Sí.
		Redacción: Sí.
		Uso de fuentes: Sí.
CALIDAD DE DISEÑO	**Calidad de uso**	**Satisfacción**: Sí.
		Aprendizaje: Cultural.
		Efectividad: Sí.
		Inmersión: No.
		Motivación: No.
		Emoción: No.
		Socialización: No.
	Arquitectura y diseño	Tiene objetivos claros.
		No tiene diferentes finales.
		Tiene tutoriales.
		No existe una evolución.
		Hay una dificultad progresiva.
		Hay *feedback*.
		Tiene controles intuitivos.
		Existen recompensas.
		Tiene una interfaz consistente.

Fuente: elaboración propia

3.3.1. Análisis de la calidad periodística de *Factitious*

Factitious cumple con la mayoría de los criterios de calidad periodística salvo el multimedia, ya que es un juego puramente basado en análisis textual, y el narrativo, ya que no incluye ningún hilo conductor para los distintos retos que plantea.

Al centrarse puramente en el análisis de noticias y sus fuentes, se evidencia un alto nivel pedagógico al desarrollar las destrezas necesarias para el análisis de la comunicación periodística, lo cual es especialmente importante, como se ha señalado anteriormente, en el presente contexto de infodemia y sobreabundancia de información. La capacidad para detectar bulos supone una destreza esencial en el presente contexto digital, y en ese sentido este juego permite una alfabetización básica para el reconocimiento de contenidos verídicos o falsos en los medios de comunicación.

3.3.2. Análisis de la calidad de diseño de *Factitious*

Esta aplicación destaca frente al resto de ejemplos al no cumplir con una gran cantidad de criterios de calidad en su diseño. Al no incluir ningún tipo de narrativa, el *engagement* del usuario es más voluble, y el carácter repetitivo de la mecánica principal (análisis textual y evaluación de los contenidos y las fuentes de una noticia) hace que resulte poco atractivo, pese a su marcado carácter didáctico. Además, la naturaleza procedimental de la aleatoriedad de los distintos análisis de noticias dificulta la sensación de progreso.

En definitiva, resulta una herramienta válida para una formación generalista de la ciudadanía en el análisis crítico de la información frente a la infodemia, más que un instrumento formativo para futuros profesionales de la comunicación.

3.4. *Disaster at Harperville*

TABLA 5. Análisis de Disaster at Harperville.

CALIDAD PERIODÍSTICA	**Factores formales**	**Realización**: Sí.
		Estilo: Sí.
		Innovación: Sí.
		Navegación: Sí.
		Multimedialidad: Sí.
		Adaptativo: Sí.
		Interacción: Sí.
		Comprensibilidad: Sí.
	Factores de contenido	**Enfoque**: Sí.
		Narración: Sí.
		Imparcialidad: Sí.
		Relevancia: Sí.
		Conexión: Sí.
		Ética: Sí.
		Redacción: Sí.
		Uso de fuentes: Sí.
CALIDAD DE DISEÑO	**Calidad de uso**	**Satisfacción**: Sí.
		Aprendizaje: Cultural.
		Efectividad: Sí.
		Inmersión: Sí.
		Motivación: Sí.
		Emoción: Sí.
		Socialización: No.
	Arquitectura y diseño	Tiene objetivos claros.
		Tiene diferentes finales.
		Tiene tutoriales.
		Existe una evolución.
		Hay una dificultad progresiva.
		Hay *feedback*.
		Tiene controles intuitivos.
		Existen recompensas.
		Tiene una interfaz consistente.

Fuente: elaboración propia

3.4.1. Análisis de la calidad periodística de *Disaster at Harperville*

Disaster at Harperville cumple con todos los criterios de calidad periodística. Presenta un mundo virtual abierto, con una narrativa atractiva en la que el jugador debe contrastar diversas fuentes de dispar calidad para aclarar los hechos de forma objetiva. Cuenta, por tanto,

con un gran valor ludonarrativo y potencial alfabetizador. El uso de un entorno tridimensional y los árboles de diálogo con diversas opciones suponen también un mayor nivel de inmersión en el mundo virtual.

Las mecánicas del juego favorecen la exploración y la profundidad a través de diversos testimonios de personajes que pueden o no estar dispuestos a colaborar con el jugador, permitiendo el desarrollo de destrezas periodísticas relacionadas con la contrastación de fuentes.

3.4.2. Análisis de la calidad de diseño de *Disaster at Harperville*

Se cumplen con todos los criterios de calidad de diseño salvo, al igual que en el resto de ejemplos analizados, el de socialización, ya que no cuenta con opción de juego compartido.

La ambientación gráfica, así como los diversos personajes, favorecen la inmersión en la narración y generan una dinámica de juego excelente para resaltar la importancia de la investigación a través de la consulta y contraste de varias fuentes.

4. CONCLUSIONES

En el presente artículo hemos analizado cualitativamente una muestra de cuatro juegos diseñados para la formación periodística de niños, adolescentes y adultos. Desde la detección de noticias falsas, la investigación periodística, la gestión de un medio impreso hasta la simulación del desarrollo de la actividad periodística profesional, hemos sometidos estos juegos a una herramienta interpretativa basada en el análisis propuesto por García-Ortega & García-Avilés (2018), para estudiar y evaluar los atributos cualitativos de los cuatro *newsgames: The Westport Independent*, *BBC iReporter*, *Factitious* y *Disaster at Harperville.*

Estos elementos de estudio fueron analizados desde dos vertientes: desde el Periodismo y la gamificación, tanto factores de contenido –como el enfoque, la narración, la imparcialidad, la relevancia, la conexión, la ética y la redacción–, como factores formales, tales como la realización, el estilo, la innovación, la navegación, la multimedialidad,

la adaptatividad, la interacción y la comprensibilidad. Señalando como uno de los aspectos más destacables de los resultados del estudio, la relación entre estos factores y su presencia en las narrativas interactivas estudiadas, cuanto más compleja y desarrollada se presenta la narrativa y estructura del juego, más factores y principios implementados podemos apreciar en el propio desarrollo del juego.

Tras el presente análisis resulta factible afirmar que la realidad de ciertos aspectos periodísticos está, en cierto modo, acordemente reflejada en sus narrativas. Estos juegos serios no solo explican los procesos de producción de los diarios o soportes de noticias, sino que también muestra los riesgos y repercusiones asociadas a la información que se publica: manipulación, desinformación, *fact-checking*, distorsión de la realidad y desinformación ciudadana. Así podemos afirmar que los *newsgames* constituyen una herramienta educativa funcional y útil para alfabetizar a los alumnos/ futuros profesionales de la comunicación de una forma lúdica.

A pesar de que estos videojuegos no dejan de ser en cierto modo simulaciones y los distintos escenarios narrativos presentados corresponden a realidades políticas más o menos alejadas de la que encontramos en las democracias occidentales, lo cierto es que estetipo de narrativas interactivas ofrecen una acercamiento más real y práctico a la actual coyuntura social, mediática y política, de lo que puede ofrecer una clase teórica en aula, unido a las ventajas que conlleva un tipo de enseñanza centrada en un aprendizaje más innovador e inmersivo.

Dadas las actuales circunstancias caracterizadas por un exceso de flujos informativos digitales, procedentes de dudosas fuentes de información, las cuales difunden noticias parcialmente ciertas, incompletas o abiertamente falsas, en este contexto es esperado que aumente la necesidad de una mayor formación a través de herramientas educativas digitales accesibles para la alfabetización básicaen comunicación informativa de futuras generaciones. Tales circunstancias, sumadas al tiempo de media que dedican adolescentes y jóvenes a navegar en la red y la funcionalidad educativa potencial que podría desempeñar el entretenimientoeducativo digitalen un futuro cercano, resultan potencialmente tan poderosas que podríanredefinir un nuevo escenario para

la educación y la información. Un entorno donde se empleen estas tipologías narrativas como herramientas fundamentales para la formación generalizada en conceptos básicos y una alfabetización informativa a gran escala.

Las cuatro narrativas interactivas aquí analizadas: *The Westport Independent*, *BBC iReporter*, *Factitious* y *Disaster at Harperville*presentan muy diversas estrategiasa la hora de implementar el desarrollo de juego, desde la investigación derivada de contrastar fuentes a la simulación de la gestión de un medio impreso. Una serie de simulaciones y recreaciones querepresentan muy diferentes problemáticas o situaciones a nivel de temáticas e intenciones formativas, desde el *fact-checking* a la ética periodística. Es por ello que los resultados del estudio sugieren que la implementación de estos juegos sobre periodismo puede complementar significativamentela adquisición de competencias específicas mínimas y habilidades básicas necesarias para el desarrollo y la formación de los estudiantes de Periodismo o Comunicación, o incluso al público general. Existen dinámicas de juego como la de *Disaster at Harperville* que requieren que el usuario explore los escenarios de acción e interactúeen el terreno para dialogar con posibles testigos y fuentes relevantes para la extracción de información, desarrollando capacidades profesionales como la investigación y la entrevista cualitativa.

El análisis de los contenidos estudiados demuestra que los *newsgames* o juegos de noticias, no solo necesitanprestar atención y desarrollar aspectos relevantes desde perspectivas educacionales, sino que además deben ser dinámicos, interactivos y emocionantes desde el punto de vista de la experiencia de usuario jugador. Este importante aspecto ambivalente de su naturaleza lúdica a la par que formativa, explicaría el porqué de que estos juegos a menudo no logren posicionarse como productos culturales masivos, bien como una herramienta pedagógica apropiadamente definida, o bien comouna dinámica fluida de juego entretenida y emocionante. Este doble rasero de medida, al que hemos sometido a los juegos que constituyen la muestra del estudio, supone un standard complejo y difícil de alcanzar, sobre todo una doble satisfacción en ambas parcelas de contenidos. Es por ello también que

consideramos que las grandes empresas de desarrollo de juegos comerciales tampoco se han aventurado a lanzar importantes productos basados en esta línea temática. Resulta muy complejo para una productora equilibrar ambas variables a la hora de distribuir y comercializarpara un gran público, una serie de productos tan reformadores y específicos como estos.

En lo referente a los públicos objetivos de los *newsgames* o juegos de noticias, resulta relevante destacar que, aunque con algunas excepciones, la gran mayoría de las narrativas interactivas analizadas se dirigen a estudiantes adolescentes y mayores de edad. Es decir, existen pocos de estos juegos que se encuentren dirigidos de forma específica a niños o estudiantes menores. Es por ello que ratifica la idoneidad de esta tipología de recursos para un entorno de educación superior o universitario. Para el futuro desarrollo de este tipo de herramientas, sería especialmente pertinente, inclusive para futuras investigaciones académicas derivadas, que las plataformas de comunicación profesionales junto a las instituciones universitarias pudieran colaborar para ofrecer correcciones, *feedbacks* y sugerencias sobre las competencias y aptitudes desarrolladas en estas narrativas. Así como proporcionarvaliosa información de primera mano sobre la eficacia de la implementación de este tipo de recursos en el mismo entorno del aula o la sala de redacción.

Por último, cabe destacar que algunos sectores críticos han evidenciado que estos *newsgames*, al centrarse en universos limitados en los que la narrativa se centra en casos aislados, no permiten generar una visión macro sobre el sector periodístico, ya que generalmente ignoran factores como la conexión entre diversas investigaciones periodísticas, el desarrollo de una reputación periodística, o el efecto de la experiencia sobre el funcionamiento de los grupos de trabajo en los medios (Bogost, 2010).

Esperamos que el presente estudio pueda ofrecer un contexto adecuado para subrayar las oportunidades y los retos que el desarrollo de *newsgames* o juegos de noticias, puede ofrecer tanto a los usuarios, como estudiantes, jugadores o investigadores. La clave de esta investigación sería reconocer en este tipo de narrativas una potencial con-

tribución al horizonte de la formación digital en Periodismo. El cual se enfrenta en la actualidad, a un sinfín de retos, propios de una sociedad en constante ebullición en la que vivimos.

5. REFERENCIAS

Aarseth, E. (1997). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Johns Hopkins Press.

Alonso Martínez, D., Navazo-Ostúa, P. & Pérez-Escolar, M. (2020). Narrativa periodística en videojuegos. Estudio del caso del serious game The Republia Times. *Miguel Hernández Communication Journal,* 11 (2),181 a 199.

Bauman, Z. (1995). *Life in Fragments. Essays in Postmodern Morality*. Blackwell.

Bharali, B. &Anupa, L. G. (2018). Fake News: Credibility, Cultivation Syndrome and the New Age Media. *Media Watch, 9*(1), 118–130.

Bogost, I. (2007). *Persuasive games. The expressive power of videogames*. MIT.

Bogost, I., Ferrari, S. & Schweizer, B. (2010). *Newsgames. Journalism at play*.MIT.

Calvo-Ferrer, J.R. (2018). Juegos, videojuegos y juegos serios: Análisis de los factores que favorecen la diversión del jugador. *Miguel Hernández CommunicationJournal,9* (1), 191-226.

Dader, J. L. (1998). *Tratado de Comunicación política. Primera parte*. CERSA.

De Fleur, M. (1976). *Teorías de la comunicación masiva*. Paidós.

Diezhandino, M., Coca, C. & Bezunartea, O. (1994). *La élite de los periodistas*. Universidad del País Vasco.

Estallo, J. A. (1995). *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*. Planeta.

Etxeberría, F. (2001). Videojuegos y educación. *Education in the knowledge society* (EKS), (2). https://bit.ly/33SlgOW

García-Ortega, A. & García-Avilés, J. A. (2018). Los newsgames como estrategia narrativa en el periodismo transmedia: propuesta de un modelo de análisis. *RevistaMediterránea, 9* (1), 327-346.

Gerbner, G. (1969). Toward ‘cultural indicators’: The analysis of mass mediated public message systems. En G. Gerbner, O. Holsti, K. Krippendorff, W. J. Paisley y P. J. Stone (Eds.), *The analysis of communication content: Developments in scientific theories and computer techniques* (pp. 123-132). Nueva York: John Wiley & Sons.

Gerbner, G. A. (1970). Cultural indicators: The case of violence in *television* drama. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 388*, 69-81.

Goffman, E. (1974).*Frame analysis: An essay on the organization of experience*.Harper and Row.

Gómez-García, S. & Carrillo-Vera, J. A. (2020). El discurso de los *newsgames* frente a las noticias falsas y la desinformación: cultura mediática y alfabetización digital. *Prisma Social*, (30), 22-46.

Harris, R. J. (2009). *A cognitive psychology of Mass Communication*. Routledge.

Huizinga, J. (1949). *Homoludens. A study of the play-element in culture*. Routledge & Kegan Paul.

Igartua, J. J. & Humanes, M. L. (2004). *Teoría e investigación en comunicación social*. Síntesis.

Katz, E., Blumler, J. G. & Gurevitch, M. (1973). Uses and Gratifications Research. *The Public Opinion Quarterly, 37* (4), 509-523.

Klapper, J. T. (1974). *Efectos de las comunicaciones de masas*. Aguilar.

LaGarde, J., & Hudgins, D. (2018). *Fact vs. fiction: Teaching critical thinking skills in the age of fake* news. International Society for Technology in Education.

Luhmann, N. (1996). *La realidad de los medios de masas*. Anthropos.

Machado, A. (2009). *El sujeto en la pantalla*. Gedisa.

Márquez-Domínguez, C., Caridad Ruiz-Onofre, D. & Moreno-Gudiño, B. P. (2020). Análisisde la agenda mediática. Estudio de caso: El Comercio de Ecuador. *Miguel Hernández Communication Journal,* 1 (11), 139-154.

McCombs, M. E. & Shaw, D. L. (1972). The agenda-setting function of mass media. *Public Opinion Quarterly, 36*, 176-187.

Moore, M. (2017). *Inquiry into Fake News. London: King's College London's Centre for the Study of Media, Communication and Power*. https://bit.ly/2SlDsuM

Neitzel, B. & Nohr, R.(2006). *Das Spiel mit dem Medium: Partizipation, Immersion, Interaktion*. Schuren.

Noelle-Neumann, E. (1995). *La espiral del silencio*. Paidós.

OMS (2020). *Gestión de la infodemia sobre la COVID-19: Promover comportamientos saludables y mitigar los daños derivados de la información incorrecta y falsa*. https://bit.ly/3fTInPc

Pal, A. & Banerjee, S. (2019). Understanding online falsehood from the perspective of social problem. En I. E. Chiluwa & S. A. Samoilenko (eds.), *Handbook of Research on Deception, Fake News, and Misinformation Online* (pp. 1-17). Hershey, PA: IGI Global.

Paul, N. & Hansen, K. (2006). Disaster at Harpersville: The modding of Neverwinter Nights to teach journalism students the strategic steps in information gathering. *Proceedings of Ed-Media 2006* (pp. 1954-1959). Chesapeake: VA: AACE.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9 (*5), 1-6.

Raessens, J. (2006). Playful identities, or the ludification of culture. Games and Culture. *A Journal of Interactive Media, 1*(1), 52-57.

Roozenbeek, J. & Van Der Linden, S. (2019). *Fake news game confers psychological resistance against online misinformation*. Palgrave Communications.

Rothkopf, D. (2003). *When the Buzz Bites Back. The Washington Pos*t. https://wapo.st/2xUFETk

Ryan, M. (2004). *La narración como realidad virtual*. Paidós.

Scolari, A.C. (2004). *Hacer clic: Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Gedisa.

Soler Gallego, S. (2012). El videojuego como tipo textual multimodal, multimedia e interactivo: Parámetros de descripción textual y narratológica. En S.C. Colado, M.D.P. Triviño, A.L.Alonso & A. Álvarez Lugrís (Eds.), *Traducir en la frontera* (pp. 761-774). Barcelona: Atrio.

Tandoc, E. C., Lim, Z. W. & Ling, R. (2018). Defining “Fake News”. *Digital Journalism, 6*(2), 137-153.

Wardle, C. & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder. Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Strasbourg: Council of Europe. https://bit.ly/2OsHEHY

Wolf, M. (1994). *Los efectos sociales de los media*. Paidós.

NARRATIVA ADAPTATIVA Y PRODUCCIÓN EN TIEMPO REAL: NUEVOS MODELOS PARA NUEVOS TIEMPOS

MARTA FERNÁNDEZ-RUIZ
Universitat Politècnica de Catalunya

HÉCTOR PUENTE BIENVENIDO
Universidad Complutense de Madrid

COSTÁN SEQUEIROS BRUNA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En la tradición oral, los narradores "reaccionaban" al comportamiento de la audiencia (Short y Adams, 2019). Buscaban sonrisas o expresiones de aburrimiento con el fin de adaptar su historia a la energía general que se desprendía del público. Se producía, por tanto, un diálogo en tiempo real entre el narrador y la audiencia. Este tipo de diálogo ha seguido desarrollándose en ámbitos como el teatro de improvisación, si bien las nuevas tecnologías y el auge del ocio interactivo (promovido en gran medida por la consolidación de los videojuegos en el panorama mediático) están promoviendo la integración de nuevos formatos narrativos en la ecología mediática; formatos que permiten la interacción en tiempo real y que interactúan con formas previas de contar historias, conviviendo con ellas o modificándolas.

Este artículo pretende realizar una revisión de las principales aportaciones de los videojuegos, así como de distintos factores socioculturales y tecnológicos, al futuro de la narrativa audiovisual. Un futuro que se empieza a vislumbrar a través de dos vertientes principales: los contenidos reactivos (relacionados principalmente con el *storytelling* sensorial y el *data-driven storytelling*) y la producción virtual a través de motores de videojuegos.

En lo referente a la primera vertiente, es posible encontrar formatos de ficción que parten de referentes reales como los propios datos que aporta un usuario a partir de las preferencias que manifiesta en redes sociales, o a partir de su actividad fisiológica. Así, Netflix, Marvel y los estudios de Hollywood emplearon algoritmos para adaptar sus tramas a los gustos del público, reflejados en Internet y las redes sociales; y los productores de *El Renacido* (Iñárritu, 2015) midieron el ritmo del corazón, la actividad electrodermal y el movimiento de los espectadores durante las proyecciones anteriores al estreno, a través de una pulsera proporcionada por una empresa de bioanalítica, con el fin de detectar los puntos de la película que más impacto emocional tenían sobre los espectadores (Marinero, 2016).

La flexibilidad y posibilidad de adaptación de los contenidos se encuentra fuertemente vinculada a un componente altamente definitorio de los formatos narrativos actuales. Este componente es el desarrollo de una historia en tiempo real, que tiene que ver con la concepción de una trama que no cuenta con un guión cerrado, sino que se encuentra abierta a tantas opciones como *inputs* de usuarios haya. Este tipo de formatos se encuentran altamente relacionados con las nuevas tecnologías y las dinámicas de co-creación (Sanders y Stappers, 2008) y prosumerismo (Toffler, 1981).

Por otra parte, la evolución narrativa no solo viene determinada por la posibilidad de adaptar las tramas a las preferencias o estados del usuario, sino que también viene marcada por la emergencia de tecnologías que trasladan la interacción y narrativa en tiempo real al propio proceso de producción de contenidos de ficción audiovisuales. Así, distintos estudios de animación y de producción cinematográfica han abandonado las granjas de *render* (espacios que albergaban miles de ordenadores cuya función era renderizar cada uno de los fotogramas de los que se componía una película de imagen generada por ordenador) y han integrado en sus proyectos el uso de motores de videojuegos para renderizar en tiempo real las escenas, viendo desde el mismo proceso de producción el resultado final de parte de los fotogramas de la película. Esta faceta de la narrativa en tiempo real, por tanto, tiene que ver con los nuevos paradigmas de producción audiovisual que permiten

visualizar el resultado final de cada fotograma desde el mismo momento en que se está llevando a cabo el proceso de rodaje. Ejemplo de los avances en la convergencia entre cine y videojuegos es la demostración de EpicGames en 2018 de las posibilidades del *ray-tracing*. A través de la demo cinemática *Reflections*, basada en el universo Star Wars y realizada en Unreal Engine 4 en colaboración con NVIDIA e ILMxLAB, se llevó a cabo la primera demostración pública de *ray-tracing* en tiempo real en este motor de videojuegos.

Estos hechos no se encuentran aislados, sino que son causa y resultado del ecosistema mediático actual, caracterizado por la emergencia de las tecnologías propias de la Industria 4.0 como la inteligencia artificial, el *big data* o la realidad virtual y mixta (Garrel y Guilar, 2019). Asimismo, se trata de un ecosistema caracterizado por las dinámicas que conforman la cultura participativa y la inteligencia colectiva.

En el siguiente apartado de este trabajo se abordará el marco teórico, consistente en la ecología de los medios, la convergencia mediática, la economía de la experiencia, el diseño centrado en el usuario y las tecnologías emergentes; y posteriormente se hablará de contenidos de distintos tipos representativos de las dos facetas de la narrativa en tiempo real identificadas.

2. ECOLOGÍA MEDIÁTICA

En un entorno marcado por la consolidación de redes globales de información, los procesos de convergencia cultural y la emergencia que supone la aparición de nuevos medios de comunicación, sumada a las reflexiones que aporta la Ecología de los Medios, resultan de una utilidad manifiesta para comprender la forma en que diferentes medios de comunicación se relacionan entre sí (Scolari, 2015). La teoría de la Ecología de los Medios abarca casi todos los aspectos de los procesos de comunicación, desde las relaciones entre los medios y la economía, hasta las transformaciones perceptivas y cognitivas que experimentan los sujetos a partir de su exposición a las tecnologías de la comunicación (incluyendo relaciones materiales, de intereses, agencias compartidas y de mediaciones).

La Ecología de los Medios surge durante la década de los años sesenta del siglo pasado, con Neil Postman y Marshall McLuhan como principales impulsores, y parte de dos consideraciones complementarias acerca de la metáfora ecológica (Scolari, 2015). Por una parte, se encuentra la consideración de los medios como especies, según la cual ningún medio existe o tiene significado de manera independiente, sino que se encuentra en permanente relación con otros. Bajo esta interpretación, los dispositivos mediáticos son tratados como especies que comparten un mismo ecosistema y establecen relaciones entre sí, estableciéndose relaciones reticulares e imbricaciones mediáticas que permean todo el sistema.

Por otra parte, existe la consideración de los medios de comunicación como ambientes: su estructura, contenido e impacto sobre los consumidores / usuarios. Según esta interpretación los medios crean un ambiente que rodea al sujeto y modela su percepción y cognición. Las tecnologías (desde la escritura hasta los medios digitales) generan ambientes que afectan a los sujetos que las utilizan. Por ello no se pueden entender los medios de manera aislada, porque son redes hibridadas, imbricaciones sociotécnicas que no pueden ser abordadas de manera aislada.

2.1. MEDIOS COMO ESPECIES QUE COMPARTEN UN MISMO ECOSISTEMA Y ESTABLECEN RELACIONES ENTRE SÍ

2.1.1. ¿Qué especies comparten este mismo ecosistema?

Las especies mediáticas que orbitan en torno al ecosistema actual provienen en gran parte de las tecnologías emergentes. En este sentido, es pertinente hablar de inteligencia artificial, ciencia de datos y realidad virtual y mixta.

Se entiende por inteligencia artificial a la combinación de algoritmos planteados para crear máquinas que presenten algunas de las capacidades del ser humano. Se aplica cuando una máquina imita las funciones cognitivas que las personas asocian con otras mentes humanas: percibir, razonar, aprender y resolver problemas. Se trata, por tanto,

de la capacidad de un sistema para interpretar correctamente datos externos, para aprender de dichos datos y emplear esos conocimientos para lograr resolver tareas concretas.

Dentro de la ciencia de datos se encuentran distintas subáreas. Una de ellas es el *big data*, consistente en aquellos conjuntos de datos o combinaciones de estructuras numéricas cuyo volumen, complejidad, variabilidad y velocidad de crecimiento hacen que sea necesario el uso de aplicaciones informáticas no tradicionales de captura, procesamiento o análisis (Fernández, 2016). El *big data* es un poderoso aliado a la hora de personalizar la oferta de contenidos y promover el diseño centrado en el usuario (generando contenidos adaptativos, ofreciendo información sobre los patrones de conducta e intereses, co-creando el dispositivo y/o experiencia en función de la performance del usuario/a, etc.). Un ejemplo muy interesante de herramienta orientadas a dicho objetivo es Unity Analytics, creado específicamente para videojuegos, pero empleado para todo tipo de experiencias inmersivas digitales y audiovisuales. Dicho complemento se integra de manera nativa al motor gráfico y permite la recolección de datos específicos que pueden ser utilizados para trazar, ajustar y mejorar la experiencia, inmersión, comportamiento del usuario o para adaptar la narrativa a cada jugador/espectador (también es muy empleado para optimizar micropagos y monetización).

Otra área de la ciencia de datos, que está experimentado una creciente repopularización, es la biometría, consistente en la aplicación de técnicas matemáticas y estadísticas sobre la información extraída de rasgos y variables fisiológicas de un individuo. Se trata de una herramienta de gran utilidad en el análisis de las emociones experimentadas por los usuarios cuando interactúan con un medio o producto interactivo. La combinación de datos biométricos, junto con otras herramientas emergentes del campo del *data-driven design*, han dado lugar a softwares como *iMotions*, encargado de recolectar y analizar datos emocionales, cognitivos y comportamentales con fines muy diversos (optimización de la experiencia, mejora de la inmersión, narraciones adaptadas en tiempo real, investigación sobre recepción, etc). Este tipo de softwares integran distintas funcionalidades como el segui-

miento ocular, el reconocimiento de las emociones y gestos faciales, actividad nerviosa y electroencefalogramas, etc., revelándose como una herramienta muy prometedora para la investigación, comunicaciones y narraciones interactivas.

Por último, dentro del campo de la inteligencia artificial, pero con importantes usos en la ciencia de datos aplicada al diseño narrativo, se debe hacer mención al *machine learning* (disciplina encargada de diseñar máquinas con la habilidad de poder aprender por sí mismas identificando patrones complejos en los datos). Uno de los ejemplos más destacables de *machine learning* aplicado sería, sin duda, *Game Tune*. Este dispositivo de IA optimiza de manera automática elementos del videojuego como la velocidad de progreso, diferentes patrones de comportamiento, curva de dificultad o inmersión narrativa a través de la implementación a tiempo real de A/B testing (prueba T-student para muestras independientes). Se trata de una herramienta que continuamente aprende, ajusta e itera para proporcionar la mejor experiencia posible.

Algo importante en la recolección de datos es su visualización y contextualización en entornos concretos. En este sentido, un medio que está teniendo un papel importante a la hora de valorar las posibilidades narrativas es la realidad virtual y mixta.

La realidad virtual se puede definir como un ambiente artificial experimentado por medio de estímulos sensoriales (visuales, sonoros, entre otros) generados por ordenador y en los cuales las acciones del usuario parcialmente determinan lo que sucede en el ambiente. Milgram y Kishino (1994) propusieron un continuo a partir del cual situar todas las experiencias de realidad virtual y de realidad mixta en función del grado de virtualidad de la que un entorno constaba. De este modo, la realidad virtual conformaría un extremo de ese continuo (contenidos puramente virtuales) y la realidad el otro extremo (contenidos puramente analógicos), siendo realidad mixta las experiencias que oscilan entre dichos extremos (realidad aumentada en el caso de experiencias que cuentan con más elementos reales que virtuales, y virtualidad aumentada para experiencias con más elementos virtuales que reales). La realidad virtual y mixta se encuentra fuertemente vinculada a la

narrativa experiencial: lo que hace que un artefacto constituya una historia es que le dé al público una sensación de saber qué supone vivir en determinada situación (Laure-Ryan, 2019).

2.1.2. ¿Qué relaciones establecen entre sí?

En una entrevista realizada a Nicolás Alcalá (Future Lighthouse), este sugería que en diez años desaparecerán las películas tal y como las entendemos hoy en día[196]. Sin embargo, la historia indica que no debería ser así. Bajo la perspectiva de la ecología de los medios como especies, Levinson (2015) señala una serie de principios que controlan la evolución de los medios en general. Por una parte, Levinson indica que la supervivencia de un medio en correspondencia con un nicho ecológico "humano" depende de su capacidad para aproximarse estrechamente a algún patrón de comunicación pretecnológico (derivado de los ejemplos de la radio contra el cine mudo). Además, para que un medio sobreviva la aproximación a la realidad debe representar una ventaja sobre las aproximaciones de medios previos. Un medio que mejore la aproximación de los ambientes pretecnológicos en un área, pero la empeore en otras no es un buen candidato para sobrevivir (ejemplo de ello sería el fracaso del cine en 3D estereoscópico). Finalmente, los medios pueden sobrevivir aproximándose al ambiente pretecnológico en conjunto; parecen estar progresando hacia una convergencia cada vez mayor en la cual sistemas únicos desempeñan una variedad de tareas de extensión y reproducción (los *smartphones* serían un ejemplo de ello).

Según McLuhan "los medios interactúan entre sí. La radio cambió la forma de las noticias tanto como alteró la imagen en las películas sonoras. La televisión causó cambios drásticos en la programación de la radio" (1964, p. 78). McLuhan resume esta segunda concepción de la metáfora ecológica en uno de sus famosos aforismos: "ningún medio adquiere su significado o existencia solo, sino exclusivamente en interacción constante con otros medios" (1964, p. 43). Esta interpreta-

[196]Entrevista realizada por Singularity University a Nicolás Alcalá, publicada en YouTube y titulada *VR, AR, and the Future of Storytelling*. Online en https://bit.ly/3c1zodZ

ción de la metáfora ecológica podría definirse como la dimensión intermedial de ecología de los medios. En esta interpretación, los medios de comunicación son como "especies" que viven en el mismo ecosistema y establecen relaciones entre sí.

2.2. MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO AMBIENTES: ESTRUCTURA, CONTENIDO E IMPACTO SOCIAL

La convergencia mediática es entendida comola unión de diferentes medios de comunicación que contribuyen en conjunto a una mayor eficacia comunicativa. También se la asocia a la confluencia entre la producción de la industria cultural y los contenidos generados por los usuarios, ahora transformados en prosumidores (Jenkins, 2008). En este sentido, es necesario tener en cuenta la cultura participativa, la economía de la experiencia y la evolución del diseño hacia lo que hoy se conoce como diseño centrado en el usuario.

La cultura participativa es un proceso de transformación cultural y de actores que afecta a los usos de los medios de comunicación. Se percibe un fuerte contraste y contradicción entre la concentración de la propiedad de los medios comerciales dominantes, con un puñado de conglomerados mediáticos multinacionales que dominan todos los sectores de la industria del entretenimiento, y la facilidad y libertad con que se puede dar en la actualidad la participación ciudadana a través de las redes digitales de comunicación. Si bien las industrias culturales se caracterizan por la homogeneización de los procesos productivos, el lucro y la concentración corporativa, las culturas participativas lo hacen a través del *remix* o hibridación, la inteligencia colectiva y la cultura de la colaboración entre prosumidores y fans. El término prosumidor fue introducido por primera vez por Toffler (1981) para señalar que la tecnología digital en red de bajo coste haría que las personas participaran como productores en lugar de limitarse a consumir medios de comunicación.

Por otra parte, el diseño centrado en el usuario es también parte de este contexto sociocultural. En los años 60 y 70 la tecnología era algo difícil de usar y se limitaba a entornos industriales que buscaban el

desarrollo de máquinas que hicieran tareas que no eran posibles para las personas. En este contexto se daban errores frecuentes como accidentes industriales y pérdidas de información. Para usar un ordenador era necesario estudiar manuales para entender qué se podía hacer con las aplicaciones y cómo hacerlo. En los años 80 los ordenadores personales comenzaron a ser más comunes. No era posible convertir a los ordenadores en bienes de consumo si las personas los veían como algo complicado, y para resolver problemas en el uso cotidiano de los ordenadores aparece el enfoque de diseño centrado en el usuario. Uno de los principales impulsores de este enfoque en el diseño es Donald Norman con la publicación de su libro *The Psychology of Everyday Things* (1988). Para Norman, los diseñadores deben trabajar en productos que respondan a las necesidades humanas. Las máquinas son dispositivos sociales porque interactúan con la gente y, como tal, deben estar diseñados para responder a las formas en las que esta piensa y se comporta.

El diseño de producto fue evolucionando hacia el diseño de experiencias, en el contexto del surgimiento de un nuevo tipo de economía basada en la producción de experiencias interactivas y narrativas digitales altamente personalizadas, memorables y cautivadoras para vender y disfrutar (Pine y Gilmore, 2011; Muriel, 2018). Myron Krueger (1991) predijo que la sociedad de la información (Castells, 1996) iba a ser reemplazada por un nuevo paradigma en el que la experiencia sería la mercancía. También afirmó que en ese momento ya era visible que había muchas formas de comprar experiencias y que el acceso a ellos ya es lo que se considera riqueza. Por ejemplo, para Krueger, la realidad virtual sería el ejemplo más significativo de la sociedad de la experiencia y la comunicación experiencial. Se trata, asimismo, de experiencias inmersivas, pervasivas y ubicuas; una tendencia que afecta a distintos ámbitos como las relaciones interpersonales (redes sociales y aplicaciones de citas), la política (democracia participativa o activismo digital) o el ocio, cultura y entretenimiento (salas de escape room en VR, recorridos turísticos y museológicos, interactivos, experiencias altamente inmersivas en parques de temáticos, e-sports, etc).

2.3. EL MITO DE LA HOLOCUBIERTA. ¿CADA VEZ MÁS CERCA?

En este contexto mediático, social y tecnológico, resulta pertinente rescatar el mito que introdujo Janet Murray en su libro *Hamlet en la Holocubierta* (1998, re-editado en 2017). Lo que Murray quería resaltar es la tendencia o inquietud por parte de los entornos digitales de promover experiencias totalmente inmersivas que dotaban de gran sentido de agencia al usuario (agencias compartidas latournianas).

Murray destaca cuatro propiedades de los entornos digitales que contribuyen a fomentar estas experiencias. Por una parte, los entornos digitales pueden ser desarrollados proceduralmente; es decir, las experiencias no se crean de forma manual, sino con base en algoritmos que funcionan siguiendo una serie de reglas y procedimientos. Ejemplo de ello es *No Man's Sky* (Hello Games, 2016), donde cada elemento de la galaxia se crea por medio de algoritmos. Además, son participativos, en el sentido de que los entornos procedurales no solo son atractivos porque desarrollan un comportamiento generado por reglas, sino porque los usuarios pueden inducir ese comportamiento. Es decir, los entornos digitales reaccionan al input del usuario. Asimismo, son espaciales, debido a su poder para representar un espacio navegable, enactuable y transitable. Medios lineales como los libros y las películas pueden mostrar un espacio mediante descripción verbal o por imagen, pero solo los entornos digitales pueden presentar un espacio a través del cual podamos movernos o performar espacialmente. Finalmente son enciclopédicos. Dado que toda forma de representación está migrando a medios electrónicos y todos los ordenadores del mundo son potencialmente accesibles entre ellos, podemos concebir una biblioteca global de pinturas, películas, periódicos, programas de televisión, bases de datos, etc. Una biblioteca que sería accesible desde cualquier punto en el mundo. Se puede decir, incluso, que es posible construir una biblioteca de objetos que ya no existen, como las recreaciones de monumentos de *Assassin's Creed Origins* (2017) o *Assassin's Creed Oddysey* (Ubisoft, 2018).

Si bien Murray identificaba estas propiedades en los años 90, en la actualidad estas se han intensificado con tecnologías y aplicaciones más sofisticadas. Además, la interdisciplinariedad en proyectos narrativos a través del trabajo de profesionales provenientes de las diferentes ramas del área STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Matchs) comienza a normalizarse. A continuación, se detallan una serie de ejemplos representativos de esta tendencia y del progresivo acercamiento a la plausibilidad del Mito de la Holocubierta.

3. CONTENIDOS REACTIVOS

Una de las formas en que se manifiestan las cuatro propiedades de los entornos digitales identificadas por Murray (2017) es lo que se conoce como contenido reactivo, entendido como aquel que lee y reacciona a los inputs del usuario y que prolifera entre distintas experiencias narrativas interactivas.

Un ejemplo de ello puede encontrarse en *Melita* (Future Lighthouse, 2017), una película interactiva en realidad virtual que sumerge al usuario en una historia de ciencia ficción distópica, la cual puede ser explorada desde diferentes puntos de vista elegidos por el usuario. Más allá de la elección del punto de vista, diferentes desarrolladores de experiencias interactivas a medio camino entre el videojuego y el cine están trabajando en la implementación de personajes reactivos. En este sentido, la empresa española Estudiofuture está trabajando en un prototipo de personaje reactivo con su tecnología VIVO (Ruipérez, 2017), el cual combina animaciones tradicionales de fotogramas clave con comportamientos físicos y procedurales y proporciona a animadores y narradores nuevas herramientas para sincronizar y controlar las actuaciones de los personajes en diferentes situaciones, según las interacciones del usuario (tocar, mirar o incluso no hacer nada). De este modo, los personajes nunca repiten la misma frase o acción, el ritmo de la historia nunca se detiene y la narrativa fluye sin personajes que permanezcan inactivos. Se prevé la implementación de este tipo de

personajes en su próximo videojuego en realidad virtual, *The Summer Camp* (Estudiofuture[197]).

Además, la actividad participativa o los inputs del usuario pueden no limitarse a usar un botón (como en el caso de *Melita* para cambiar el punto de vista) o a interactuar con un personaje (como en el caso de la tecnología VIVO). El usuario puede aportar inputs útiles para los sistemas interactivos incluso de manera inconsciente, como ocurre en sistemas que reaccionan a los ritmos corporales y emociones detectados por medio de dispositivos de base biopsicométrica como los electrocardiogramas, electroencefalogramas o reconocedores faciales.

Como se indicaba anteriormente, ya en la tradición oral los narradores trataban de descifrar el lenguaje no verbal de su audiencia para adaptar su historia a lo que entendían que podía ser más agradable y atrayente para esta. El ecosistema mediático, tecnológico y sociocultural actual permite perpetuar este diálogo entre la audiencia y el narrador de una manera más profunda. El narrador ya no se limita a observar las expresiones de la audiencia, sino que ahora dispone de tecnologías como la inteligencia artificial, la ciencia de datos y el *context awareness*, basado en el uso de sensores para obtener información sobre el estado del usuario, como pueden ser los sistemas de *neurogaming* y *biofeedback*. Esto ha permitido el surgimiento de nuevos formatos narrativos hiperpersonalizados en los que la historia nunca es la misma, sino que cambia en función de las respuestas del usuario (hibridando *sensory storytelling* y *data-driven design*).

Un ejemplo de experiencia interactiva que emplea este tipo de inputs es *RIOT* (Palmer, 2017). *RIOT* recrea una situación de protestas y disturbios, y responde al estado emocional de los participantes en tiempo real para alterar el curso de la historia. Por ejemplo, los policías responderán con mayor o menor autoridad o agresividad con base en la expresión facial del usuario, la cual es detectada, analizada y procesada por medio de un sistema de reconocimiento facial. Se trata por tanto de una historia que emerge como resultado de las interacciones y emociones del usuario. Tal y como advierte Karen Palmer,

---

[197]http://estudiofuture.com/es/

“mientras ves la historia, la historia te ve a ti”[198], presentando los sistemas reactivos como dispositivos “que nos conocerán de manera íntima para contarnos la historia perfecta”[199]. Siguiendo a Palmer, no solo se trata de un sistema que conoce de manera íntima al usuario, sino de una experiencia que permite al usuario autoconocerse y tomar mayor conciencia acerca de su forma de reaccionar ante determinados estímulos y situaciones, hasta el punto de poder considerarse un entrenamiento orientado a manejar emociones en situaciones reales.

Un dato importante a mencionar en torno a *RIOT* es que paralelamente a su desarrollo se buscó democratizar el acceso a herramientas de inteligencia artificial. Debido a ello, el sistema de reconocimiento facial empleado en esta experiencia interactiva (EmoPy[200]) se encuentra accesible de manera pública para quien quiera desarrollar otras aplicaciones similares.

Ejemplos como *Melita, The Summer Camp* y *RIOT* permiten vislumbrar cómo la narrativa interactiva abre cada vez más opciones a que las historias sean flexibles e hiperpersonalizadas, en la medida en que el usuario “elige” con mucha mayor frecuencia, incluso de manera inconsciente.

4. PRODUCCIÓN VIRTUAL

En sentido amplio, la producción virtual es un conjunto de métodos de creación de contenidos audiovisuales con métodos de visualización y producción asistidos por ordenador (Kadner, 2019)**.** Combina la realidad virtual y aumentada con imágenes generadas por ordenador (CGI) y motores de videojuegos para permitir que los equipos de producción vean cómo se desarrollan las escenas a medida que se componen y capturan en el set de rodaje. En este contexto, narrativa en tiempo real tiene un significado diferente al que se le da en el marco de los conte-

---

[198]Charla publicada en YouTube, con título *Your BrainIs A Remote Control*. Online en https://bit.ly/3c6RRpl

[199]Charla publicada en YouTube, con título *Your BrainIs A Remote Control*. Online en https://bit.ly/3c6RRpl

[200]https://bit.ly/2R2aP9h

nidos reactivos. Aquí, narrativa en tiempo real hace referencia a que el contenido audiovisual se visualiza "en vivo" o “en directo” tan pronto como comienza la producción. Durante esa visualización es posible realizar modificaciones en personajes, iluminación o posiciones de objetos, y ver el resultado de esas modificaciones de manera inmediata, sin recurrir a granjas de render, necesarias en grandes producciones de imagen sintética como *Toy Story* (Lasseter, 1995), pero que a día de hoy encarecen y ralentizan el proceso.

La producción virtual acompañada del uso de motores de videojuegos tiene su origen en el *machinima* (Puente y Tosca, 2013; Puente y Fernández, 2014), un movimiento creativo basado en la creación de piezas de ficción audiovisual a partir de los modelos 3D y animaciones que proporcionaban determinados motores de juegos (Marino, 2004; Nitsche, 2005). Surge como resultado de aquellas prácticas de subversión y hackeo del videojuego por parte de jugadores que buscaban modificar el código del dispositivo y generar nuevos acontecimientos no previstos por los diseñadores del juego (Lowood, 2006). En sus más de veinte años de historia, ha sido una fuente de ideas para el desarrollo de nuevas propuestas narrativas y formas de producción emergentes, al tiempo que ha contribuido a las transformaciones que han experimentado las audiencias, con la creación de comunidades de fans y la adopción de papeles como el de prosumidor (Lowood, 2011). Además, se consideraba que el *machinima* era una actividad de juego emergente, en tanto que consumir un videojuego es una actividad reconstruida y reinterpretada de manera constante por la comunidad de jugadores en términos de prácticas y significados. Esto ofrece una vía a los jugadores para reclamar su papel como nuevos creadores y productores de contenido (Taylor, 2006), y para modificar la lógica clásica de relaciones de poder existentes entre el diseñador–jugador (Salen y Zimmerman, 2004). Si bien estas relaciones son jerarquizadas (top-down), las prácticas emergentes se vuelven más difusas y horizontales, en una lógica de agencia compartida (Latour, 2005; Puente y Sequeiros, 2014).

Si bien el *machinima* se asocia a la figura del prosumidor, la industria también se ha ido apropiando de esta práctica de diferentes formas.

Una de ellas ha ido de la mano de estudios de videojuegos como Bethesda y Rockstar Games, que pusieron el *Creation Kit* y el *Rockstar Editor* a disposición los jugadores de *The Elder Scrolls V: Skyrim* (Bethesda, 2013) y de *Grand Theft Auto V* (Rockstar Games, 2013), respectivamente, para que creasen sus *machinimas* a partir de una herramienta controlada. Asimismo, se han desarrollado softwares como *Source Filmmaker* (Valve Corporation, 2012), que permiten importar modelos y escenarios de diferentes videojuegos al interior del mismo, permitiendo crear *machinimas* independientemente de que el videojuego original lo soporte, siempre y cuando la comunidad haya creado los modelos y escenarios necesarios.

En la actualidad, la producción virtual a nivel industrial cuenta con una serie de beneficios. En primer lugar, promueve un proceso más iterativo y colaborativo, al permitir la visualización y experimentación en tiempo real con diferentes opciones de puesta en escena y dirección artística (como la iluminación y la colocación y el movimiento de la cámara) sin incurrir en costes a los que se enfrenta la producción real. Asimismo, la producción virtual a través de motores de juegos como Unreal Engine permite producir imágenes de alta calidad desde el principio. Otra parte interesante de estos nuevos métodos es el *scouting virtual,* que presenta una versión completamente digital de una localización o un plató con el que los miembros del equipo pueden interactuar. La interacción puede tener lugar en una pantalla de ordenador, o en realidad virtual, a través de un HMD (*Head-Mounted Display*). De este modo es posible explorar de manera inmersiva al tiempo que se experimenta con la posición de distintos elementos de atrezo y con los diferentes objetivos de las cámaras virtuales. Con ello es posible definir la construcción de decorados y planificar las tomas.

Entre las principales formas de crear en producción virtual se encuentra la producción en CGI o por medio de cromas y pantallas LED. Dentro de las producciones creadas al completo en CGI se encuentra el proyecto *Meerkat* (Weta Digital, 2020), con el que Weta Digital quería poner a prueba los sistemas de simulación de superficies de piel y pelo, y el cortometraje *Ada* (Winn, 2019), donde Blue Zoo afirma haber avanzado un gran paso cualitativo al despojarse de los

largos y costosos procesos de renderizado asíncrono. Entre las producciones realizadas mediante cromas es destacable el trabajo realizado por Virtual Star Studios, que integra escenarios virtuales en shows televisivos con actuaciones musicales en el canal público sueco. En lo referente a las pantallas LED, es destacable la actuación de Katie Perry con su canción *Daisies* en la final del programa televisivo *American Idol* en 2020[201]. En las dos últimas modalidades, la producción virtual en tiempo real requiere realizar un seguimiento de la cámara real para que el contenido virtual se renderice desde la misma perspectiva.

Una de las producciones más representativas de este cambio de paradigma en la producción de ficción en tiempo real es *The Mandalorian* (Favreau, 2019), donde los fondos se generaron con Unreal Engine y una pantalla LED semicircular de grandes dimensiones, dentro de la cual se situaban los actores. Hasta ahora, el principal problema que había con la postproducción es que la luz de fondo de los cromas no interactuaba con los objetos. La luz no es algo que solo incide en los objetos, sino que rebota, se contamina, vuelve a rebotar, etc. En el croma la luz no es interactiva, lo que hace que sea percibida como artificial. En cambio, las pantallas LED en las que se encuentra proyectado el fondo generado en Unreal Engine muestran un entorno en el que cualquier modificación puede verse en tiempo real.

Más allá de los aspectos técnicos, desde el punto de vista sociocultural es destacable el intento de Epic Games y Unity por democratizar la producción virtual poniendo a disposición los softwares Unreal Engine y Unity, respectivamente, en abierto. Se trata de sofisticadas herramientas accesibles a todo el espectro de la producción audiovisual, desde prosumidores a grandes compañías como Industrial Light & Magic, pasando por creadores independientes. Otro aspecto importante es la dinámica que la producción virtual ha generado en términos de inteligencia colectiva, en tanto que es de gran volumen la producción de vídeos en redes sociales como YouTube o Twitch donde diferentes

[201] https://bit.ly/34Bi4YW

profesionales y aficionados comparten sus conocimientos o aprenden sobre este nuevo paradigma.

Por tanto, la producción virtual a través de motores de juego que renderizan en tiempo real permite un abaratamiento de los costes de producción al tiempo que se consiguen imágenes de gran calidad a una rapidez mayor que la que permiten las granjas de render. Asimismo, se trata de un proceso que abarca distintos estratos de la producción audiovisual y se desarrolla de manera colaborativa, desde prácticas de inteligencia colectiva a procesos de producción basados en iteraciones y metodología ágiles en el ámbito más profesional y estandarizado.

5. CONCLUSIÓN

La presente propuesta de revisión de dos grandes paradigmas en torno a la narrativa y a la interacción en tiempo real permite pensar en una serie de tendencias que se pueden agrupar en oportunidades y retos.

En lo referente a las oportunidades, resultan llamativas las vías abiertas en torno a la co-creación (Sanders, 2008) y a las experiencias colaborativas. Desde el punto de vista de los contenidos reactivos, se puede hablar de co-creación en tanto que es necesario que el usuario haga uso de su agencia para que una determinada creación audiovisual de ficción tenga un sentido. Asimismo, son destacables las observaciones de Karen Palmer (2016)[202] en torno al papel de los contenidos reactivos como "espejo" sobre el que los usuarios pueden aprender sobre sí mismos, mejorar su autoconocimiento y ser más conscientes del grado de control que pueden ejercer sobre sus propias emociones (miedo, deseo, frustración, placer, tensión, rabia, etc.).

Otra oportunidad que plantean estos paradigmas es la democratización del uso de herramientas de creación de contenidos audiovisuales de ficción. Ejemplo de ello son la búsqueda de la transparencia a través de la puesta a disposición pública de la herramienta de reconocimiento facial por parte de los creadores de *RIOT*, así como la alta accesibili-

---

[202]Charla publicada en YouTube, con título *Your BrainIs A Remote Control*. Online en https://bit.ly/3c6RRpl

dad de motores de juegos como Unreal Engine y Unity como herramientas de producción virtual. Fruto de la democratización de la producción virtual se encuentra el fomento de prácticas de inteligencia colectiva por las que distintos creadores aprenden y enseñan aspectos de la producción virtual en redes sociales como YouTube o Twitch. Asimismo, tanto Unity como Unreal Engine ponen a su disposición una amplia documentación desde sus sitios web oficiales para que usuarios de distinto nivel puedan aprender a utilizar las diferentes herramientas de ambos softwares.

Los principales retos que plantean estos cambios pasan por cuestiones de tipo ético en torno a la privacidad, la autoría o el hiperrealismo (que llega incluso a la recreación de personas que ya no están vivas).

En el caso del contenido reactivo, parte de los datos a través de los que se diseñan las experiencias interactivas se extraen de respuestas fisiológicas del usuario. Se trata, por tanto, de una información que hasta hace poco permanecía privada. El hecho de que distintos sistemas de inteligencia artificial obtengan datos (*context awareness*) y aprendan (*machine learning*) del usuario provoca la emergencia de la cuestión de la hipervigilancia y la consideración del usuario como materia prima y fuente de datos. Ya a día de hoy empresas como Facebook y Google, al tiempo que ofrecen contenidos hiperpersonalizados, recopilan, procesan y venden dichos datos en forma de perfiles personalizados y predicciones de comportamiento (Zuboff, 2020).

Asimismo, resultan retos las consideraciones en torno al *re-skilling* que diferentes figuras del sector audiovisual experimentarán para integrar su actividad creativa en las últimas tendencias (si bien estas convivirán con modos de producción más tradicionales). En un contexto en el que las interacciones específicas de cada usuario son relevantes para el desarrollo de una historia apoyada en algoritmos la cuestión de la autoría no pueda pasar desapercibida. Emergen cuestiones en torno a la autoría mixta como la referente a si los roles y habilidades de los guionistas o los diseñadores narrativos cambiarán. Diseños de videojuegos con narrativa procedural como *Hades* (Supergiant Games, 2018) muestran que el papel del diseñador narrativo es aún importante. Por otra parte, las modificaciones que los ciclos de

producción audiovisual sufren con la incorporación de las últimas tendencias en la producción virtual, desde la captura de movimiento al desarrollo de softwares para crear personajes hiperrealistas como *Metahuman* (Epic Games), pasando por el uso de algoritmos para obtener la imagen de actores que han envejecido o que ya no están vivos (como la aparición de Tarkin y Leia en *Rogue One* o de Luke Skywalker en *The Mandalorian*) hace emerger la cuestión de cómo evolucionará la profesión de los actores y actrices en estos nuevos formatos y flujos de trabajo.

Por todo lo expuesto, se considera que estas tendencias convivirán con formas más tradicionales de diseño, producción y consumo de experiencias narrativas o harán que estas evolucionen hacia otros formatos nuevos, en una lógica de ecología mediática de estructura reticular.

6. REFERENCIAS

Bethesda. (estudio) 2013. *The Elder Scrolls V: Skyrim* [videojuego]. Bethesda Softworks. Valve Corporation.

Castells, M. (1996). *La Era de la Información vol. 1: la Sociedad Red*. Alianza.

Edwards, G. (director). (2016). *Rogue One* [película]. Lucasfilm/Disney.

Favreau, J. (productor ejecutivo). (2019-2020). *The Mandalorian* [serie de televisión]. Lucasfilm/Disney.

Future Lighthouse. (estudio). 2017. *Melita*. Oculus.

Fernández, E.P (2016). *Big Data. Eje estratégico en la industria audiovisual.* Editorial UOC.

Garrell, A. y Guilera, Ll. (2019). *La Industria 4.0 en la sociedad digital.* Gestiona.

Hello Games. (estudio). 2016. *No Man's Sky* [videojuego]. Hello Games.

Iñarritu, A. G. (director). (2016). *El Renacido* [película]. 20th Century Fox.

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación.* Paidós.

Kadner, N. y EpicGames (2019). *The Virtual production field Guide*. https://bit.ly/2RZRNAR

Krueger, M. (1991). *Artificial Reality II*. Addison-Wesley Inc.

Lasseter, J. (director). 1995. *Toy Story* [película]. Pixar Animation Studios.

Latour, B. (2005). *Nunca fuimos modernos: Ensayo de antropología simétrica*. Siglo XXI Editores.

Levinson, P. (2015). Los principios de la evolución de los medios: la supervivencia del más apto. En C.A. Scolari (Ed.), *Ecología de los medios*.165-196. Gedisa.

Lowood, H. (2011). A 'Different Technical Approach'? Introduction to the Special Issue on Machinima. *Journal of Visual Culture*, 10 (1), 3-5. http://doi.org/10.1177/1470412910391546

Lowood, H. (2006). High-performance play: The making of machinima. *Journal of Media Practice*, 7(1), 25-42. http://doi.org/10.1386/jmpr.7.1.25/1

Marinero, I. (2016, 5 de noviembre). Big data: el asesino de los guionistas. *El Mundo*. https://bit.ly/3uwaBFf

Marino, P. (2004), *Animated film making within a real-time virtual 3D environment*. Paraglyph Press.

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. McGraw-Hill.

Milgram, P. y Kishino, F. (1994). A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays. *IEICE Transactions on Information and Systems*, E77-D, 12 (12), 1321-1329.

Mora-Fernandez, J.I. (2020). IMotions' Automatic Facial Recognition& Text-Based Content Analysis of Basic Emotions & Empathy in the Application of the Interactive Neurocommunicative Technique LNCBT (Line &Numbered Concordant Basic Text). En *Digital Human Modeling and Applications in Health, Safety, Ergonomics and Risk Management. Human Communication, Organization and Work. Springer*. Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49907-5_5

Muriel, D. (2018). El videojuego como experiencia. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7 (1), 335-359.

Murray, J. (2017). *Hamlet on the Holodeck. Updated Edition*. The MIT Press.

Nitsche, M. (2005) Film Live: And Excursion into Machinima. En B. Bushoff (Ed.), *Developing Interactive Narrative Content*, 210-243. Hogh Text.

Norman, D. (1988). *The Psychology of Everyday Things*. Basic Books.

Palmer, K. (directora). (2017). *RIOT AI* [película interactiva].

Pine, J., y Gilmore, J. (2011). *The Experience Economy*. Hardvard Business.

Puente, H., y Tosca, S. (2013). The Social Dimension of Collective Storytelling in Skyrim, *Proceedings of DiGRA 2013*. https://bit.ly/3yI3tJ4

Puente, H., y Fernández, M. (2014). Nuevas formas de producción de contenido: el caso de los vídeos machinima inspirados en los videojuegos de rol. En J. Sierra y D. Rodrigues (Ed.), *Contenidos digitales en la era de la sociedad conectada* (pp. 87-106). Fragua.

Puente, H., y Sequeiros, C. (2014). Poder y vigilancia en los videojuegos. *Revista Teknokultura*, 11 (2), 405-423

Ruipérez, J. (2017). Summer Camp: Interactive Character-Driven Storytelling in VR / Campamento de Verano: Narración de Personajes Interactiva en RV. *SIGGRAPH 2017: Villa de Realidad Virtual*. https://bit.ly/3i2CxOg

Ryan, M.L (2019). ¿La narrativa en la realidad virtual? Anatomía de un sueño renacido. En D. Sánchez-Mesa (Ed), *Narrativas Transmediales. La metamorfosis del relato en los nuevos medios digitales*. Gedisa.

Rockstar Games (estudio). (2013). *Grand Theft Auto V* [videojuego]. Rockstar Games.

Salen, K., Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. MIT Press.

Sanders, E. y Stappers, P.J. (2008) Co-creation and the new landscapes of design. *Co-Design*, 4 (1), 5-18.

Scolari, C.A. (2015). *Ecología de los medios*. Gedisa.

Short, T. y Adams, T. (2019). *Procedural Storytelling in Game Design*. CRC Press.

Supergiant Games (estudio). (2018). *Hades* [videojuego]. Supergiant Games

Taylor, T.L (2006). *Play Between Worlds: Exploring Online Game Culture*. The MIT Press.

Toffler, A. (1981). *The Third Wave: The Classic Study of Tomorrow*. Pan Books.

Ubisoft (estudio). (2018). *Assassin's Creeed Oddysey* [videojuego]. Ubisoft.

Ubisoft (estudio). (2017). *Assassin's Creed Origins* [videojuego]. Ubisoft.

Valve Corporation (2012). *Source Filmmaker* [software]. Valve Corporation.

Weta Digital (estudio). (2020). *Meerkat* [cortometraje].Weta Digital.

Winn, D. (director). (2019). *Ada*. [cortometraje]. Blue Zoo.

Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de vigilancia*. Paidós.

¿Y QUÉ HAY DE LA ÉTICA EN LOS VIDEOJUEGOS?

LUIS JAVIER CABEZA-RAMÍREZ
Universidad de Córdoba

MIGUEL ÁNGEL SOLANO SÁNCHEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente los videojuegos forman parte de nuestra vida cotidiana, ya no se consideran un pasatiempo relacionado casi exclusivamente con jóvenes y adolescentes. Personas de todas las edades y género disfrutan jugando y compartiendo experiencias relacionadas de una u otra forma con videojuegos: el ascenso de los e-sports, las plataformas de transmisión en vivo de videojuegos como Twitch, la gamificación en el ámbito laboral, o la aplicación de juegos en diferentes contextos como la salud o la educación son buena muestra de ello. Alrededor del videojuego ha crecido una industria que incluso supera la de la música o el cine. No obstante, también son conocidos determinados efectos adversos vinculados al uso o abuso de los videojuegos, entre los que pueden mencionarse: adicción, agresividad o evasión de la realidad, por mencionar los más destacados. Precisamente, debido a la dualidad entre beneficios y perjuicios asociados a los videojuegos, está surgiendo un corpus documental centrado en consideraciones éticas a su alrededor, por ejemplo: comportamientos de los jugadores dentro y fuera del videojuego; difusión de contenidos inapropiados; influencia en niños y adolescentes; así como aspectos vinculados a su vertiente más comercial, creación, promoción, distribución, venta y consumo, micropagos, etc.

El trabajo que se presenta tiene como objetivo desarrollar una revisión sistemática de la literatura que aborde el saber acumulado hasta el momento sobre las implicaciones éticas de los videojuegos. Pretende responder dos preguntas de investigación: ¿Qué sabemos sobre la éti-

ca aplicada a los videojuegos en la investigación académica? y ¿Cuáles han sido los principales temas detectados y tratados en la intersección ética-videojuego? Para responder ambas planteamos una revisión sistemática de la literatura utilizando el protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis*). Realizamos un breve recorrido por la literatura de referencia y desarrollamos un análisis cualitativo de los principales trabajos académicos encontrados en una de las bases de datos científicas de referencia: *Web of Science Core Collection*. Se identifican brechas de investigación, agrupamos el conocimiento acumulado y realizamos propuestas sobre futuras líneas de investigación.

En esta investigación partimos de una definición amplia de videojuego focalizada en sus elementos esenciales (Wolf & Perron, 2005): algoritmo, actividad del jugador, interfaz y gráficos "el videojuego no puede verse como la recreación de un nuevo medio del cine, la televisión, los ordenadores o incluso los juegos. Es precisamente su irreductibilidad lo que los hace tan difíciles de definir formalmente y provoca un intenso debate sobre lo que deberían ser o lo que son". A su vez, se aplica el concepto de ética en un doble sentido:

- Campo o disciplina que proviene de la filosofía dedicada a la investigación sobre el bien, el mal, y las relaciones que se establecen con el comportamiento humano y la moral.
- Cultura, costumbres y normas que dirigen y valoran el comportamiento humano en sociedad.

2. METODOLOGÍA

En la recopilación de documentos se aplicó el protocolo PRISMA, ya que es una metodología ampliamente contrastada que permite la replicabilidad de la revisión y la dota de transparencia(Liberati et al., 2009; Pare et al., 2016). En la figura 1 se resumen las diferentes etapas de las que consta el procedimiento, así como los datos más significativos de su desarrollo:

FIGURA 1. Diagrama de Flujo de la revisión.

Identificación

Base de datos Seleccionada: WoS

Términos de búsqueda: computer gam*/video gam*/ Ethic, moral, virtue, virtuosness, corporate social responsibility, deontology, responsibility

Registros totales identificados (n=23.956)

Registros excluidos en base al refinado de la búsqueda (n=23.340)

Cribado

Registros tras refinado (n=616)

Registros excluidos en base al título, palabra clave y resumen (n=242)

Elegibilidad

Registros tras verificar título, palabra clave y resumen (n=374)

Registros excluidos en base a lectura de texto completo (n=198)

Documentos a texto completo elegidos (n=176)

Documentos añadidos tras verificar revisiones y referencias contenidas (n=32)

Inclusión

Documentos Revisión **(n=208)**

Lectura texto completo

Propuesta de marco teórico de clasificación

- Penner et al. (2005)
- Sicart (2011)

Fuente: adaptado del protocolo PRISMA

Una vez se llegó al conjunto de documentos que conforman la revisión, 208 en total, se utilizaron las herramientas disponibles en la base de datos elegida, la *Web of Science (WoS) Core Collection*, para realizar un análisis bibliométrico preliminar de rendimiento. Seguidamente, se profundizó en la estructura temática a través del mapeo científico y análisis de co-términos (Cabeza-Ramirez et al., 2020; Zupic & Cater, 2015). Su representación se realizó mediante el software de código abierto desarrollado por van Eck and Waltman (2010) VOSviewer. Según establecen los autores para la herramienta, cada palabra clave (nodo) obtiene una posición relativa en la red completa. El software mide la centralidad y fortaleza de los nodos y posiciona sus vin-

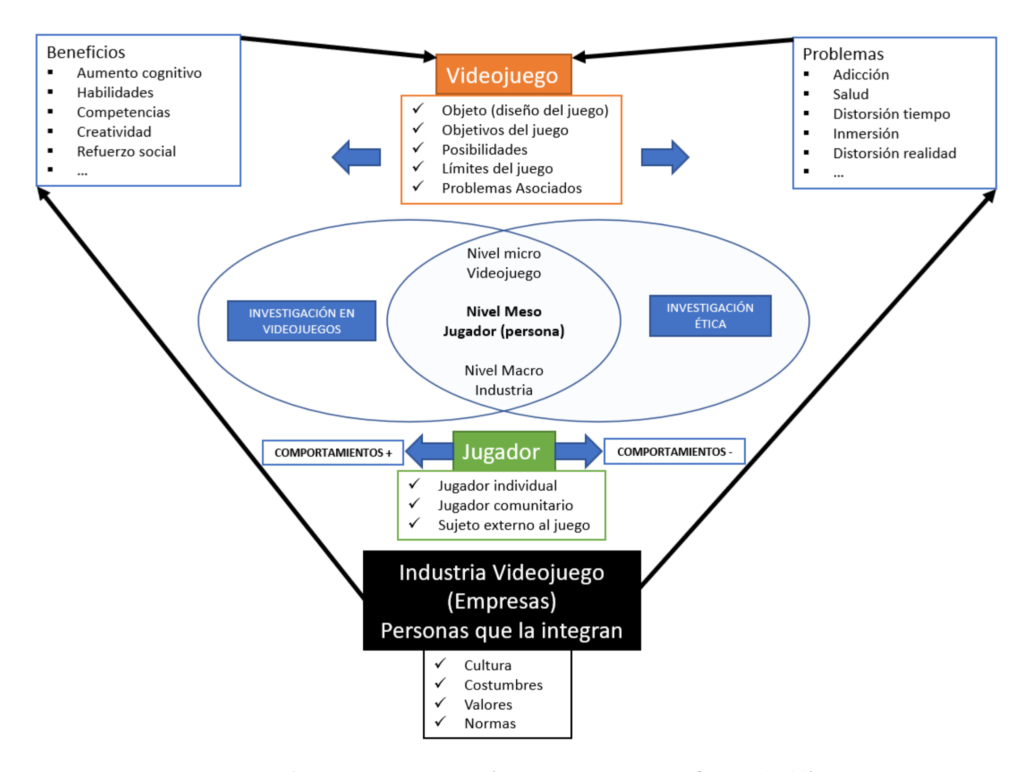
culaciones a través de enlaces, mostrando visualmente el mapa temático del conjunto. La importancia de un nodo dentro de la red está determinada por un mayor peso del elemento, que se representa a través de su tamaño. Los enlaces entre nodos (palabras) ilustran el número de veces que aparecen conjuntamente, su grosor indica la fortaleza de las uniones. Dado que la investigación pretende recoger la estructura temática completa, y que la muestra no es excesivamente amplia (208 documentos), no se utilizaron criterios restrictivos en cuanto a la delimitación de la co-ocurrencia de las palabras, de esta forma seconsigue una visualización amplia. Previamente a la representación gráfica se aplicó un archivo thesaurus con el objetivo de agrupar singular y plural de determinadas palabras y unificar aquellas con el mismo significado.

El conjunto final, tal y como aparece en la figura 1, se completó revisandolas referencias contenidas en los registros encontrados con la secuencia de búsqueda principal. Adicionalmente se verificaron revisiones previas realizadas en el ámbito de la ética y los videojuegos (Earp et al., 2018; Formosa et al., 2016; Greitemeyer & Mugge, 2014). La fecha de última actualización de los registros incluidos en la revisión fue el 15 de mayo de 2021. Por último, se establecieron como criterios de inclusión y elegibilidad: la temática del documento (abordar inequívocamente aspectos éticos de los videojuegos), documentos indexados en la *WoS core collection* (sometidos a filtros de revisión por pares), y debía ser posible recuperar el texto completo.

3. RESULTADOS

La secuencia de búsqueda, filtrado y posterior lectura de documentos permitió llegar a una propuesta de marco teórico de clasificación de la literatura existente recogido en la figura 2.

FIGURA 2. Marco teórico de clasificación.



Fuente: elaboración propia a partir de (Penner et al., 2005; Sicart, 2011)

El marco teórico de clasificación se basa en las propuestas de Sicart (2011), uno de los autores pioneros en investigación sobre ética y videojuegos. Según su trabajo existen tres elementos fundamentales:

- El videojuego en sí, considerado como un sistema ético, plagado de reglas y mundos virtuales en los que aparecen multitud de valores, es decir, un objeto diseñado para proporcionar experiencias con claras connotaciones éticas.
- El jugador, que no debe considerarse una persona pasiva o amoralpor el mero hecho de observarse sus comportamientos dentro de un videojuego, sino más bien al contrario, ya que vive las experiencias proporcionadase interactúa tomando decisiones morales que afectan a su vida dentro y fuera del mundo virtual allí creado.

- La industria, y todas las responsabilidades derivadas del diseño y comercialización del objeto y la experiencia que proporciona al jugador.

Estas consideraciones encajan con propuestas previas como las realizadas por Penner et al. (2005) y contribuyen a generar tres niveles de análisis con los que abordar la incipiente investigación sobre la confluencia entre la ética y los videojuegos:

- Nivel micro (videojuego): aborda aquellos aspectos relacionados con la realidad virtual de su contenido, incluye objetivos de juego, diseño, posibilidades, límites y problemas derivados. Los aspectos más destacados del estudio del videojuego desde un punto de vista ético recogen la dualidad entre beneficios asociados (aumento cognitivo, habilidades, competencias, creatividad, refuerzo social, etc.), y potenciales perjuicios (adicción, salud, distorsión del tiempo y la realidad, inmersión, etc.).

- Nivel meso (persona/jugador): se ocupa del estudio de los comportamientos positivos y negativos del individuo, tanto dentro como fuera del videojuego, pero que pudieran ser consecuencia de su actividad o interacción con los videojuegos.

- Nivel macro (industria): recoge la vertiente empresarial que incluye todos los procesos, desde la concepción, creación, venta, promoción y distribución, hasta el consumo y posterior relación con el cliente (jugador).

Esta clasificación no implica que se trate de compartimentos estanco, dado que los tres niveles se encuentran fuertemente interconectados. Sin embargo, ofrecen una subdivisión que permite afrontar con mayor rigor y conocimiento la configuración de la creación de conocimiento en el ámbito de la ética en los videojuegos.

3.1. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE RENDIMIENTO

La aproximación a los documentos seleccionados se realizó a través de un análisis bibliométrico de rendimiento. La tabla 1 muestra un pequeño extracto con los cinco trabajos más citados de la muestra:

TABLA 1. Top documentos más influyentes según citas y temática asociada.

Estudio	**Enfoque principal**	**Citas/usos desde 2013****	**Temática/objetivo**
(Greitemeyer & Mugge, 2014)	Nivel meso (jugador)	253/312	Efectos de los videojuegos en los resultados sociales de los jugadores
(Ferguson, 2015)	Nivel meso* (jugador)/Nivel micro (videojuego)	176/381	Efectos dañinos de los videojuegos en niños y adolescentes
(Sicart, 2011)	Nivel micro* (videojuego)/Nivel macro (industrial)	149/6	Explorar las consideraciones éticas y morales de los videojuegos: ética de los juegos y responsabilidades éticas de los diseñadores
(Hartmann & Vorderer, 2010)	Nivel meso (jugador)	119/73	Efectos de desconexión moral de los videojuegos violentos en jugadores
(Ferguson, 2010)	Nivel meso (jugador)	117/140	Efectos positivos de los videojuegos violentos en las personas y sobredimensionamiento de los efectos negativos

*Nota: el enfoque principal del documento aparece marcado con un asterisco.

**Usos: indicador que mide el interés despertado por el ítem en forma de clicks o descargas

Fuente: elaboración propia

Las posiciones destacadas se corresponden con documentos enfocados principalmente en niveles micro y meso. Este hecho se produce de forma generalizada a lo largo de la muestra. Ilustra las dos dimensiones más utilizadaspara aproximarse a los aspectos éticos de los videojuegos. Los trabajoscentrados en la ética de los videojuegos desde un enfoque macro son mucho menos frecuentes (Kade, 2016; Neely, 2021), las escasas veces que aparecen lo hacen en los últimos años del

análisis, lo que podría indicar una preocupación más actual por esta perspectiva.

En cuanto a la temática, los efectos perjudiciales en la vida de las personas se posicionan comoel tópicomás recurrente. Este tipo de estudios se sitúan como los más citados y descargados. En la muestra, rara vezaparece algún título que apunta al sobredimensionamiento de los efectos adversos en la literatura académica de referencia(Earp et al., 2018; Ferguson, 2010).

Por otro lado, el conjunto de documentos posiciona la investigación sobre ética en los videojuegos como una línea emergente que comienza a recoger el interés de la comunidad académica especialmente a partir de 2010. La figura 3 refleja el incremento en número de publicaciones y citas obtenidas e ilustra cómo la última década supone un punto de inflexión.

FIGURA 3. Reporte de citación.

Fuente: elaboración propia a partir de WoS

El artículo más antiguo de la recopilación se corresponde con la publicación de Funk et al. (2003)que trata la desensibilización que puede

provocar, específicamente enniños, la exposición a videojuegos violentos, uno de los temas más tratados a lo largo de la muestra.

En lo que se refiere a las fuentes de publicación y las áreas de indexación en la *WoS core collection* se plasman en la figura 4. Como puede observarse en la parte superior, destacan fuentes como *"ethics and information technology", "games and culture"* y *"computers inhuman behavior"*. Llama la atención que no aparecen revistas del ámbito de la gestión y los negocios, lo que nuevamente apunta hacia una brecha en la dimensión macro (industria) de la investigación. En la parte inferior de la misma figura se recogen las categorías de indexación que reflejan este mismo hecho, con tres agrupaciones dominantes, ética y filosofía, comunicación, estudios de información y psicología.

FIGURA 4. Reporte de citación.



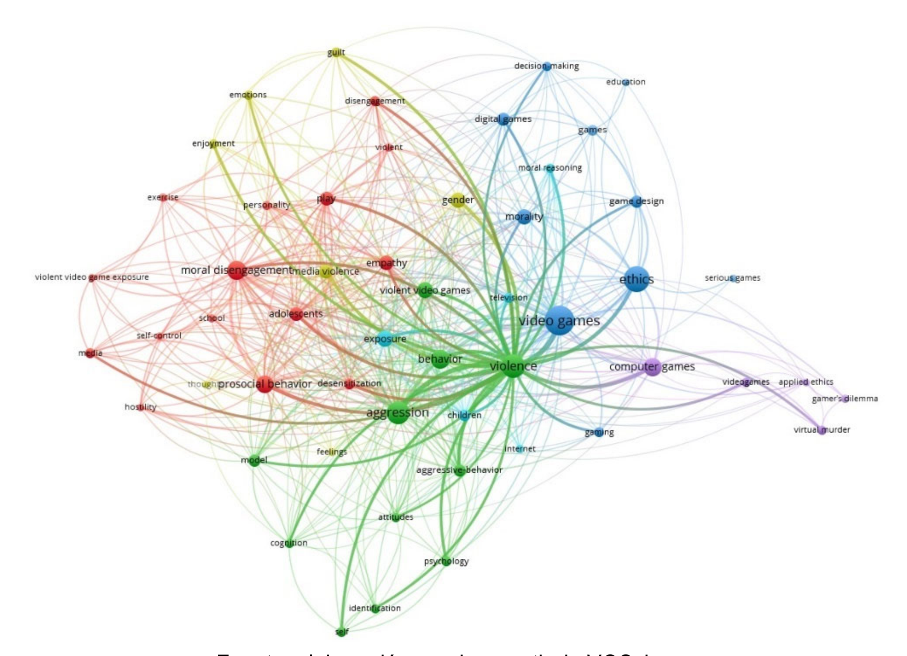
Fuente: elaboración propia a partir de WoS

En lo relativo a la tipología documental, el vehículo conductor es el artículo (180 documentos), seguido por documentos presentados en conferencias (21). Finalmente, el conjunto de documentos reflejó un cierto grado de especialización, dado que sobresalen autores como: Miguel Sicart, con 9 publicaciones, entre las que pueden mencionarse aportaciones teóricas que son base para el dominio de investigación (Sicart, 2005; Sicart, 2011; Sicart, 2013); Christopher Ferguson, especializado en los efectos de los juegos violentos,(Ferguson, 2010, 2015, 2019; Ferguson & Konijn, 2015; Ferguson & Wang, 2019), con seis aportaciones; o Tilo Hartmann, enfocado en los aspectos morales de la violencia (Hartmann & Vorderer, 2010; Klimmt et al., 2006, 2008) con cinco.

3.2. ESTRUCTURA TEMÁTICA

La siguiente figura recoge el mapa visual completo del dominio de investigación representado por las palabras clave más co-ocurrentes en los 208 documentos de la muestra.

FIGURA 5. Dominio de investigación sobre ética en los videojuegos.



Fuente: elaboración propia a partir de VOSviewer

Tal y como se señaló en la sección de metodología, los términos clave de indexación de los documentos fueron depurados antes de la elaboración de la estructura temática. El conjunto completo de palabras fue de un total de 856, aunque fueron reducidas a 53 aplicando un mínimo de 5 co-ocurrencias. Para dotar de mayor significado la visualización no se tuvieron en cuenta los términos genéricos "*video games*" y "*ethics*" (en la interpretación posterior). Adicionalmente se estableció un tamaño mínimo para cada agrupación temática de 5 palabras. En la figura anterior, cada agrupación temática detectada queda representada por un color diferente. Como puede apreciarse, el término "violencia" se sitúa como palabra central, actuando como nexo principal entre los diferentes clústeres. En la tabla 2 se recogen las seis agrupaciones encontradas, la denominación de cada grupo representa la interpretación de los términos más representativos asociada con la temática de los documentos quela generan, junto con datos del número de enlaces, fortaleza de los mismos y frecuencia de aparición de cada palabra.

TABLA 2. Agrupaciones temáticas detectadas.

Agrupación	**Palabras clave representativas (enlace/fortaleza/frecuencia)**
Clúster 1. Desvinculación moral en adolescentes	Moral disengagement (40, 158, 28); adolescents (35, 82, 13), prosocial behavior (38, 130, 23)
Clúster 2. Comportamientos violentos	Violence (45, 173, 42); behavior (42, 113, 27); aggression (46, 206, 39)
Clúster 3. Aspectos morales del diseño de videojuegos	Game design (16, 29, 11); morality (34, 57, 16); digital games (19, 31, 12)
Clúster 4. Cuestiones de género	Gender (31, 67, 16); media violence (34, 99, 13); guilt (19, 34,6)
Clúster 5. Asesinato virtual	Applied ethics (12, 16, 5); gamer´s dilemma (6, 13, 6); virtual murder (8, 14, 5)
Clúster 6. Impacto de los videojuegos en niños	Exposure (38, 117, 19); moral reasoning (16, 30, 50); children (28, 52, 9)

Fuente: elaboración propia a partir de *VOSviewer*

– Clúster 1 desvinculación moral entre adolescentes: agrupación temática que representa temas relacionados con las rela-

ciones entre los videojuegos (especialmente violentos), la falta de compromiso moral, o los efectos de los videojuegos sobre la agresividad y otros comportamientos éticamente reprobables (Gabbiadini et al., 2014; Teng et al., 2017).

- Clúster 2 Comportamientos violentos: se trata de una agrupación muy próxima a la anterior, se ocupa de profundizar específicamente en los comportamientos del usuario, con una marcada inclinación a tratar las diferentes formas de violencia (Gubler et al., 2018; Hartmann et al., 2014).
- Clúster 3 Aspectos morales del diseño de videojuegos: se trata de una línea algo más alejada de las anteriores y mucho más transversal y variada. Se enfoca en la incidencia de la construcción del videojuego en los diferentes aspectos ético-morales, por ejemplo: la inmersión y sus efectos, la creación de opciones éticas dentro del videojuego, la influencia del diseño en la construcción de identidad moral, o el papel ético del diseñador de videojuegos (Devine et al., 2014; Dodig-Crnkovic & Larsson, 2005; Greenhalgh, 2021; Sicart, 2009, 2010).
- Clúster 4 cuestiones de género: línea específica que aborda diferencias en los patrones éticos de uso y consumo de videojuegos entre hombres y mujeres u otras identidades de género. Incluye temas como el acoso o la infrarrepresentación de identidades en el ámbito del videojuego (Braithwaite, 2016; Hartmann et al., 2015; Tang & Fox, 2016).
- Clúster 5 Asesinato virtual: enfocado en los conflictos éticos que generan los mundos virtuales, el juicio moral de la interacción dentro del videojuego, y las asimetrías éticas entre las acciones reales y virtuales, también conocido como dilema del jugador (Ali, 2016; Devine et al., 2014; Luck, 2009, 2018).
- Clúster 6 impacto de los videojuegos en niños: agrupación muy vinculada a las dos primeras, representa unnúcleo de

trabajos centrados en valorar la influencia que tiene en los niños la exposición o sobreexposición a los videojuegos (Ferguson, 2015; Funk et al., 2003; Lobel et al., 2019; Perez & Martinez, 2018; Vieira & Krcmar, 2011)

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A medida que se hace más relevante el papel de los videojuegos en nuestra vida cotidiana, se hace más necesario fomentar la reflexión sobre sus implicaciones en la sociedad actual, incluidas cuestiones sobre la dimensión ética de los videojuegos. El presente capítulo partió con el objetivo de proporcionar una referencia significativa de la literatura existente sobre ética y videojuegos. Para ello, se ha realizado una revisión sistemática de la literatura con aproximación bibliométrica, que ha dado lugar a un marco teórico de clasificación y a seis agrupaciones temáticas que representan las líneas de investigación más desarrolladas hasta el momento.

Al proponer y constatar la existencia de al menos tres posibles niveles diferentes de análisis: micro, centrado en el videojuego; meso, en el jugador; y macro, en la industria, no pretendemos argumentar que la investigación sobre ética en los videojuegos no sea transversal y deba tratarse en compartimentos aislados. Más bien al contrario, pretendemos proporcionar un marco instrumental que alinee los diferentes enfoques y permita localizar brechas de conocimiento con mayor facilidad. La principal detectada, una ausencia preocupante de documentos provenientes del ámbito de la gestión y los negocios. El análisis bibliométrico de rendimiento también reveló los actores más determinantes de una investigación (autores, revistas, áreas de interés) que posiciona el videojuego como objeto cultural, que va más allá del entretenimiento y afecta a múltiples aspectos del ser humano: sentimientos, conocimientos, actitudes, creencias, identidad, pertenencia (Sicart, 2011). Encontramos una red sumamente compleja que agrupa responsabilidades y deberes morales que atañen a esferas tan delicadas como la deshumanización, la privacidad o la equidad (Formosa et al., 2016).

Este trabajo contribuye a dotar de valor esfuerzos previos como los realizados por Formosa et al. (2016) y Earp et al. (2018), al corroborar en gran medida sus hallazgos. Los primeros apuntan hacia cuatro componentes: enfoque, sensibilización, juicio y acción moral, que deberían afectar a la creación de videojuegos atendiendo a sus componentes éticos. De esta forma, ofrecen una guía para mejorar los aspectos relacionados con la concepción (nivel macro: industria), experiencia (nivel micro: videojuego) y comportamiento dentro del videojuego (nivel meso: jugador). Por su parte, Earp et al. (2018), a través de la primera revisión realizada sobre los tópicos esenciales en el ámbito de la ética en los videojuegos,pusieron el foco en la sobrerrepresentación de la temática alineada con la violencia y la agresión. Nuestra revisión,siguiendo una metodología similar, reafirma su descubrimiento: tal y como planteaba Ferguson (2010), existe una preocupación social considerable sobre los supuestos efectos nocivos del videojuego violento que podría ser exagerada, y que en cierta forma impide el desarrollo de investigación empírica sobre su uso saludable e incluso sobre sus efectos positivos.

Los resultados aquí expuestos forman parte de una aproximación descriptiva al dominio de investigación sobre la ética en los videojuegos. En consecuencia, están sujetos a importantes limitaciones, y han de valorarse a la luz de los documentos que integran la revisión. La primera y más importante radica en la utilización de una única fuente de datos para obtener la muestra resultante. Aunque la *WoS* es sin duda una de las bases de datos académicas de referencia, su cobertura es menor que la de Scopus o Google Scholar y está sesgada hacia documentos en inglés. Este hecho abre la puerta a futuras investigaciones que amplíen las fuentes de información y lleguen a un conjunto más amplio de referencias. En segundo lugar, a pesar de seguir un proceso monitorizado para evitar introducir sesgos, la interpretación de la red temática incluye inevitablemente la visión del investigador. En tercer lugar, la revisión está centrada en documentos académicos, no obstante, en el ámbito del videojuego se implementan constantemente innovaciones tecnológicas con implicaciones éticas que tardan más tiempo en llegar a la literatura académica, pero presentes en otros medios de

difusión de tipo profesional, temas como el trolling, *spammer*, los *bots*, la profesionalización de la afición, son futuras líneas de interés con marcadas connotaciones éticas.

8. REFERENCIAS

Ali, R. (2016, Dec). A new solution to the gamer's dilemma [Article]. *Ethics and Information Technology, 17*(4), 267-274. https://doi.org/10.1007/s10676-015-9381-x

Braithwaite, A. (2016, Oct-Dec). It's About Ethics in Games Journalism? Gamergaters and Geek Masculinity [Article]. *Social Media + Society, 2*(4), 10, Article 2056305116672480. https://doi.org/10.1177/2056305116672484

Cabeza-Ramirez, L. J., Canizares, S. M. S., & Fuentes-Garcia, F. J. (2020, Jul-Sep). From Bibliometrics to Entrepreneurship: A Study of Studies [Article]. *Revista Espanola De Documentacion Cientifica, 43*(3), 37, Article e268. https://doi.org/10.3989/redc.2020.3.1702

Devine, T. C., Presnell, W. A., & Miller, S. (2014, Jul). Games as Art and Kant's Moral Dilemma: What Can Ethical Theory Reveal About the Role of the Game Designer as Artist? [Article]. *Games and Culture, 9*(4), 277-310. https://doi.org/10.1177/1555412014538812

Dodig-Crnkovic, G., & Larsson, T. (2005, Dec). Game Ethics - Homo Ludens as a Computer Game Designer and Consumer [Article]. *International Review of Information Ethics, 4*, 19-23. <Go to ISI>://WOS:000213491000005

Earp, J., Persico, D., Dagnino, F. M., Passarelli, M., Manganello, F., & Pozzi, F. (2018). Ethical Issues in Gaming: A Literature Review. In M. Ciussi (Ed.), *Proceedings of the 12th European Conference on Games Based Learning* (pp. 54-61). Acad Conferences Ltd. <Go to ISI>://WOS:000453557800008

Ferguson, C. J. (2010, Jun). Blazing Angels or Resident Evil? Can Violent Video Games Be a Force for Good? [Article]. *Review of General Psychology, 14*(2), 68-81. https://doi.org/10.1037/a0018941

Ferguson, C. J. (2015, Sep). Do Angry Birds Make for Angry Children? A Meta-Analysis of Video Game Influences on Children's and Adolescents' Aggression, Mental Health, Prosocial Behavior, and Academic Performance [Review]. *Perspectives on Psychological Science, 10*(5), 646-666. https://doi.org/10.1177/1745691615592234

Ferguson, C. J. (2019, Dec). A Preregistered Longitudinal Analysis of Aggressive Video Games and Aggressive Behavior in Chinese Youth [Article]. *Psychiatric Quarterly, 90*(4), 843-847. https://doi.org/10.1007/s11126-019-09669-6

Ferguson, C. J., & Konijn, E. A. (2015, Oct). She Said/He Said: A Peaceful Debate on Video Game Violence [Article]. *Psychology of Popular Media Culture, 4*(4), 397-411. https://doi.org/10.1037/ppm0000064

Ferguson, C. J., & Wang, J. C. K. (2019, Aug). Aggressive Video Games are Not a Risk Factor for Future Aggression in Youth: A Longitudinal Study [Article]. *Journal of Youth and Adolescence, 48*(8), 1439-1451. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01069-0

Formosa, P., Ryan, M., & Staines, D. (2016, 2016/09/01). Papers, Please and the systemic approach to engaging ethical expertise in videogames. *Ethics and Information Technology, 18*(3), 211-225. https://doi.org/10.1007/s10676-016-9407-z

Funk, J. B., Buchman, D. D., Jenks, J., & Bechtoldt, H. (2003). Playing violent video games, desensitization, and moral evaluation in children [Article]. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(4), 413-436. https://doi.org/10.1016/s0193-3973(03)00073-x

Gabbiadini, A., Riva, P., Andrighetto, L., Volpato, C., & Bushman, B. J. (2014, May). Interactive Effect of Moral Disengagement and Violent Video Games on Self-Control, Cheating, and Aggression [Article]. *Social Psychological and Personality Science, 5*(4), 451-458. https://doi.org/10.1177/1948550613509286

Greenhalgh, S. P. (2021, Jul). Influences of Game Design and Context on Learners' Trying on Moral Identities [Article]. *Journal of Experimental Education, 89*(3), 450-467. https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1712312

Greitemeyer, T., & Mugge, D. O. (2014, May). Video Games Do Affect Social Outcomes A Meta-Analytic Review of the Effects of Violent and Prosocial Video Game Play [Review]. *Personality and Social Psychology Bulletin, 40*(5), 578-589. https://doi.org/10.1177/0146167213520459

Gubler, J. R., Herrick, S., Price, R. A., & Wood, D. A. (2018, Jan). Violence, Aggression, and Ethics: The Link Between Exposure to Human Violence and Unethical Behavior [Article]. *Journal of Business Ethics, 147*(1), 25-34. https://doi.org/10.1007/s10551-015-2926-4

Hartmann, T., Krakowiak, K. M., & Tsay-Vogel, M. (2014, Sep). How Violent Video Games Communicate Violence: A Literature Review and Content Analysis of Moral Disengagement Factors [Review]. *Communication Monographs, 81*(3), 310-332. https://doi.org/10.1080/03637751.2014.922206

Hartmann, T., Moller, I., & Krause, C. (2015, Dec). Factors underlying male and female use of violent video games [Article]. *New Media & Society, 17*(11), 1777-1794. https://doi.org/10.1177/1461444814533067

Hartmann, T., & Vorderer, P. (2010, Mar). It's Okay to Shoot a Character: Moral Disengagement in Violent Video Games [Article]. *Journal of Communication, 60*(1), 94-119. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2009.01459.x

Kade, D. (2016, Jun). Ethics of Virtual Reality Applications in Computer Game Production [Article]. *Philosophies, 1*(1), 73-86. https://doi.org/10.3390/philosophies1010073

Klimmt, C., Schmid, H., Nosper, A., Hartmann, T., & Vorderer, P. (2006, Sep). How players manage moral concerns to make video game violence enjoyable [Article]. *Communications-European Journal of Communication Research, 31*(3), 309-328. https://doi.org/10.1515/commun.2006.020

Klimmt, C., Schmid, H., Nosper, A., Hartmann, T., & Vorderer, P. (2008). *'Moral Management': Dealing with Moral Concerns to Maintain Enjoyment of Violent Video Games*. Palgrave. <Go to ISI>://WOS:000283659600012

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gotzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009, Jul). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate healthcare interventions: explanation and elaboration [Review]. *Bmj-British Medical Journal, 339*, 37, Article b2700. https://doi.org/10.1136/bmj.b2700

Lobel, A., Engels, R., Stone, L. L., & Granic, I. (2019, Jan). Gaining a Competitive Edge: Longitudinal Associations Between Children's Competitive Video Game Playing, Conduct Problems, Peer Relations, and Prosocial Behavior [Article]. *Psychology of Popular Media Culture, 8*(1), 76-87. https://doi.org/10.1037/ppm0000159

Luck, M. (2009, Mar). The gamer's dilemma: An analysis of the arguments for the moral distinction between virtual murder and virtual paedophilia [Article]. *Ethics and Information Technology, 11*(1), 31-36. https://doi.org/10.1007/s10676-008-9168-4

Luck, M. (2018, Sep). Has Ali dissolved the gamer's dilemma? [Article]. *Ethics and Information Technology, 20*(3), 157-162. https://doi.org/10.1007/s10676-018-9455-7

Neely, E. L. (2021, Mar). Come for the Game, Stay for the Cash Grab: The Ethics of Loot Boxes, Microtransactions, and Freemium Games [Article]. *Games and Culture, 16*(2), 228-247, Article 1555412019887658. https://doi.org/10.1177/1555412019887658

Pare, G., Tate, M., Johnstone, D., & Kitsiou, S. (2016, Nov). Contextualizing the twin concepts of systematicity and transparency in information systems literature reviews [Article]. *European Journal of Information Systems, 25*(6), 493-508. https://doi.org/10.1057/s41303-016-0020-3

Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives [Review; Book Chapter]. *Annual Review of Psychology, 56*, 365-392. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070141

Perez, M. E. D., & Martinez, L. V. (2018). Analysis of Serious games against anti-bullying: playful resources to promote prosocial skills in schoolchildren [Article]. *Revista Complutense De Educacion, 29*(4), 1345-1364. https://doi.org/10.5209/rced.55419

Sicart, M. (2005, Dec). Game, Player, Ethics: A Virtue Ethics Approach to Computer Games [Article]. *International Review of Information Ethics, 4*, 13-18. <Go to ISI>://WOS:000213491000004

Sicart, M. (2009, Jul-Sep). Beyond Choices: A Typology of Ethical Computer Game Designs [Article]. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations, 1*(3), 1-13. https://doi.org/10.4018/jgcms.2009070101

Sicart, M. (2010). *THIS WAR IS A LIE Ethical Implications of Massively Multiplayer Online Game Design*. Information Age Publishing-Iap. <Go to ISI>://WOS:000274231900010

Sicart, M. (2011). *The ethics of computer games*. MIT press.

Sicart, M. (2013, Sum). Moral Dilemmas in Computer Games [Article]. *Design Issues, 29*(3), 28-37. https://doi.org/10.1162/DESI_a_00219

Tang, W. Y., & Fox, J. (2016, Nov-Dec). Men's harassment behavior in online video games: Personality traits and game factors [Article]. *Aggressive Behavior, 42*(6), 513-521. https://doi.org/10.1002/ab.21646

Teng, Z. J., Nie, Q., Pan, Y. G., Liu, Y. L., & Guo, C. (2017, Oct). A cross-lagged model of the relationship between violent video game exposure and moral disengagement in middle school and high school students [Article]. *Children and Youth Services Review, 81*, 117-123. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.07.029

van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010, Aug). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping [Article]. *Scientometrics, 84* (2), 523-538. https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3

Vieira, E. T., & Krcmar, M. (2011). The influences of video gaming on US children's moral reasoning about violence [Article]. *Journal of Children and Media, 5*(2), 113-131. https://doi.org/10.1080/17482798.2011.558258

Wolf, M. J., & Perron, B. (2005). Introducción a la teoría del videojuego. *Formats: revista de comunicació audiovisual*.

Zupic, I., & Cater, T. (2015, Jul). Bibliometric Methods in Management and Organization [Article]. *Organizational Research Methods, 18*(3), 429-472. https://doi.org/10.1177/1094428114562629